مدارس اسلامیہ

اہمیت وضرورت اور مقاصد

مدارس اسلامیہ کا مقام ومرتبہ، معاشرہ میں اس کی اہمیت وافادیت،
اس کے خلاف ریشہ دوانیوں کے دفاع کی تدابیر، اس کی جانب
منسوب افراد کی کوتاہیاں اور ان کی ذمہ داریوں کا ایک جامع مرقع

حضرت مولانا سید ابوالحسن علی ندویؒ

مرتب

عبدالہادی اعظمی ندوی

ناشر

سید احمد شہید اکیڈمی

دار عرفات، تکیہ کلاں، رائے بریلی

دلایا ہے: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَ تَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَ تُؤْمِنُونَ بِاللّٰهِ﴾ [سورة آل عمران: ١١٠]، ﴿وَ كَذٰلِكَ جَعَلْنٰكُمْ أُمَّةً وَّسَطاً لِّتَكُوْنُوْا شُهَدَآءَ عَلَى النَّاسِ﴾ [سورة البقرة: ١٤٣]، اور اسی لیے ان کے درخشاں مستقبل اور ان کی آئندہ کامرانیوں کا ذکر کیا ہے، تاکہ ان کی افسردگی، مردہ دلی اور ناامیدی دور ہو، کہ یہ جماعت کی زندگی کے لیے سم قاتل ہے: ﴿وَلَا تَهِنُوْا وَلَا تَحْزَنُوْا وَأَنْتُمُ الْأَعْلَوْنَ إِنْ كُنْتُمْ مُّؤْمِنِيْنَ﴾ [سورة آل عمران: ١٣٩]، ﴿وَعَدَ اللّٰهُ الَّذِيْنَ آمَنُوْا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصّٰلِحٰتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِيْنَ مِنْ قَبْلِهِمْ﴾ [سورة النور: ٥٥]، سورۂ یوسف، سورۂ قصص اور سورۂ روم و سورۂ فتح کو غور سے پڑھیے، اور جن صبر آزما، یاس انگیز اور بظاہر تاریک حالات میں یہ سورتیں نازل ہوئیں، ان کو پیش نظر رکھنے سے معلوم ہوتا ہے کہ ان سورتوں میں بھی مسلمانوں کے درخشاں مستقبل کی طرف اشارات ہیں، تفصیل وتشریح کا یہ موقع نہیں۔

علامہ اقبال مرحوم نے ''اسرار خودی'' میں مقصد کی تابندگی اور بلندی اور اس کے نفسیاتی اور اجتماعی اثرات سے متعلق جو کچھ لکھا ہے، وہ قوموں کی زندگی کے عمیق مطالعہ پر مبنی ہے۔

مدارس عربیہ کے طلبہ میں افسردگی اور بے کیفی کا اصل سبب

عربی مدارس کے طلبہ کے متعلق عام شکایت ہے کہ ان میں غیر معمولی افسردگی اور زندگی کی ایک خاص بے کیفی نظر آتی ہے، اس کا جواب مختلف طریقوں پر دیا جاتا ہے، کبھی خاص ماحول، طریق رہائش اور نصاب وطرز تعلیم کی خشکی کا عذر کیا جاتا ہے۔

ممکن ہے کہ بعض معترضین اس جواب سے مطمئن ہو جاتے ہوں، اور ممکن ہے کہ اس افسردگی میں ان چیزوں کو بھی دخل ہو، لیکن ہمارے نزدیک اس کا سب سے بڑا سبب یہ ہے کہ ان طلبہ کے سامنے کوئی متعین اور واضح پروگرام، کوئی صاف اور روشن راستہ، کوئی پُر امید اور حوصلہ افزا مستقبل اور کوئی بلند نصب العین نہیں، وہ نظر اٹھاتے ہیں تو ان کو سامنے اندھیرا ہی اندھیرا نظر آتا ہے، نصب العین میں سخت ابہام اور شک اور ارادوں میں شدید تذبذب

اور ذہن میں سخت الجھاؤ ہوتا ہے، متعین لیکن پست نصب العین بھی کوئی امنگ، بلند نظری اور نشاطِ روح کا سامان نہیں پیدا کر سکتا۔

عربی مدرسہ کا وہ ذہین اور با استعداد طالب علم جو اپنے متعلق زیادہ سے زیادہ یہ سوچ سکتا ہے کہ وہ فراغت کے بعد کچھ طب پڑھ کر کسی قصبہ یا شہر میں قسمت آزمائی کرے گا، یا کسی سرکاری اسکول میں مدرس عربی یا فارسی (مولوی) کی جگہ حاصل کرنے کے لیے دوڑ دھوپ کرے گا اور اس کا یہ علمی ذوق، مطالعہ، علوم و معارف سب اسی مدرسہ کے حدود تک ہیں، اس کے بعد معاش کی کشمکش ہے، زندگی کی خشک اور بے کیف سنجیدگیاں ہیں، غیر علمی اور غیر دینی ماحول ہے، اس سے سرگرمی اور زندہ دلی اور خود اعتمادی کی توقع کیسے کی جا سکتی ہے؟ اپنی حقارت کا اندرونی احساس، اپنے خاندان یا ہم عمر انگریزی تعلیم یافتہ نوجوانوں سے (جن کا مستقبل بھی کچھ زیادہ روشن نہیں) تقابل اور ذہنی و اخلاقی مرعوبیت جو سراسر ناواقفیت کی بنا پر ہے، اس میں مزید افسردگی اور بے اعتمادی پیدا کرتی رہتی ہے۔

اس صورت حال کا واحد علاج

اس کا ایک ہی علاج ہے، اور وہ یہ کہ اُن کو اُن کی قیمت بتائی جائے، اُن کو بتایا جائے کہ وہ کس اہم اور مقدس کام کے لیے تیار ہو رہے ہیں، ان کی زندگی کا نصب العین کس قدر بلند اور ان کا مطمحِ نظر کتنا اعلیٰ ہے، دنیا کی تاریخ میں (صحابہ کرامؓ اور مصلحین امت کے علاوہ) کسی جماعت کا جو بلند سے بلند نصب العین رہا ہے، اُن کا نصب العین اس سے کہیں بلند ہے، اور آج بھی دنیا کے مختلف ممالک میں جتنی جماعتیں خواہ وہ سیاسی ہوں یا اصلاحی و معاشرتی کام کر رہی ہیں اور بلند مقاصد رکھتی ہیں، ان کے مقاصد بھی ان کے مقاصد کے مقابلہ میں کہیں فروتر اور پست ہیں۔

کیا بندوں کے نام خدا کا پیغام پہنچانا، پیغمبر خاتم (ﷺ) کے احکام کی تبلیغ، کیا تہذیب اخلاق اور تزکیۂ نفوس کی خدمت ان بیشمار انجمنوں کے مقاصد سے فروتر ہے جو حشرات الارض کی طرح زمین کے گوشہ گوشہ میں پھیلی ہوئی ہیں، اور جن کے کارکنوں میں زیادہ جوش

اور زندگی ہے؟ کیا اخلاق و اجتماع و سیاست کے آسمانی نظام کے قیام و تاسیس کا پیغمبرانہ فریضہ اور انسانی زندگی کی وحی الٰہی کے مطابق تشکیل، کسی اشتراکی، قومی و سیاسی تحریک سے کم درجہ کا کام ہے؟ اور کیا اسلام اور مسلمانوں کی نشأۃِ ثانیہ کی عظیم الشان اور مجددانہ تحریک کسی تحریک اصلاح مذہب اور "رفارم" سے پست تر ہے؟ پس اگر درحقیقت طلبہ کے یہی مقاصد ہیں (اور حقیقتاً ان کے یہی مقاصد ہونے چاہئیں) اور وہ انھیں کاموں کے لیے تیار ہو رہے ہیں، تو اُن کو اپنی قسمت پر ناز ہونا چاہیے، اُن کا سر اونچا اور اُن کا دل ولولوں سے معمور، اُن کو جوش و مستی سے مخمور، اور افسردگی اور مردہ دلی کو اُن سے دور ہونا چاہیے، ان کو اپنے علوم کی شرافت اور ان معارف کی عظمت پر غور کرنا چاہیے جن کی دولت سے اللہ نے ان کو مالا مال کیا ہے، وہ اگرچہ دنیا کی دولت سے تہی دامن ہیں، لیکن علم کی دولت سے تہی سینہ نہیں۔

برخود نظر کشا ز تہی دامنی مرنج — در سینۂ تو ماہ تمامے نہادہ اند

اور اگر ان کے یہ مقاصد اور ان کے سامنے کام کا یہ نقشہ نہیں تو ہم کو ان کے حال پر رحم آتا ہے، اور ان کی زندگی کی بربادی اور ناکامی پر تعزیت کا موقع ہے کہ ان سے بڑھ کر ﴿خَسِرَ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةَ ذٰلِكَ هُوَ الْخُسْرَانُ الْمُبِيْنُ﴾ [سورۃ الحج: ۱۱] کا مصداق کوئی نہیں، وہ اپنی تعلیم کے جس مرحلہ پر بھی ہیں ان کو اپنی جگہ بدل دینی چاہیے، عربی مدارس کے بجائے انگریزی اسکولوں اور کالجوں کا رخ کرنا چاہیے کہ ان کے لیے زندگی کے اس پست نصب العین کے ساتھ عربی مدارس میں نامرادی و ناکامی، حسرت و یاس اور نوحہ و ماتم کے سوا کچھ نہیں۔ ہم صفائی کے ساتھ کہہ دینا چاہتے ہیں کہ عربی مدارس کا ہرگز یہ کام نہیں کہ وہ کسی خاص زبان یا علوم کی تعلیم دیں، یا زمانہ کی چلتی ہوئی مشنری میں فٹ ہونے کے لیے پُرزے ڈھالیں، یہ کام جن فیکٹریوں میں ہوتا ہے اُن کو وہاں کا رخ کرنا چاہیے۔

طلبہ کی ذمہ داریاں

عربی مدارس کے طلبہ کو معلوم ہونا چاہیے کہ ان کے سامنے بہت بڑا کام ہے، دین اس وقت سخت کس مپرسی اور غربت کی حالت میں ہے، ملک کی تمام غیر مذہبی تربیت یافتہ

جماعتوں نے مذہب کی تحریف پر کمر باندھ لی ہے، علماء اوران جماعتوں کے خلاف جو مذہب کے اصلی نظام کے محافظ ہیں، ہر جگہ بغض وعداوت کی آگ روشن ہے، اور اس بارے میں عوام اور انگریزی تعلیم یافتہ لوگوں میں عجیب نادرالوقوع اتحاد ہوگیا ہے: ﴿قَدْ بَدَتِ الْبَغْضَاءُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ وَمَا تُخْفِي صُدُورُهُمْ أَكْبَرُ﴾ [سورة آل عمران:۱۱۸]، ان کو ان اشخاص اور جماعتوں کی مرضی کے خلاف زندہ رہنا ہے، اور شریعت کو زندہ رکھنا ہے، انسانوں کی خواہشات اور زمانہ کے رجحانات کے برخلاف اور خود اہل مذہب کی سردمہری بلکہ مخالفت کے باوجود کسی ''خشک'' اخلاقی و روحانی اور تعمیری نظام کو قائم کرنا، یا اس کی حفاظت کرنا آسان کام نہیں، اس میں افسردگی اور پژمردگی کا کیا گزر؟ اس کے لیے فرہاد کا جگر اور قیس کا جنون چاہیے۔

لیکن ان ہمت شکن حالات سے ان کو قطعاً مایوس نہیں ہونا چاہیے، ظہور اسلام کی محیر العقول تاریخ کے علاوہ جس کا انھوں نے مطالعہ کیا ہے، بیسویں صدی کی اس پہلی تہائی کی تاریخ اُن کی ہمت افزائی کے لیے کافی ہے، اس عرصہ میں دنیا میں متعدد غیر معقول اور بظاہر ناممکن العمل تحریکیں شروع ہوئیں، لیکن اپنے کارکنوں کی مسلسل کوششوں اور قربانیوں سے وہ حیرت انگیز طریقہ پر کامیاب ہوئیں اور انھوں نے بڑے بڑے وسیع نظام اور عظیم سلطنتیں قائم کرلیں، کیا اسلام کی تحریک کسی ایسی وطنی، سیاسی یا اقتصادی تحریک سے زیادہ ناممکن العمل ہے؟ ہم اس کو تسلیم کرنے کے لیے تیار نہیں!

نصاب تعلیم کا مسئلہ

(۴) مدارس کے اندرونی فرائض کی فہرست میں نصاب تعلیم اور اس میں اصلاح وتغیر کا مسئلہ کافی اہمیت رکھتا ہے، لیکن اس موضوع پر (خصوصاً ندوۃ العلماء کی تحریک کے آغاز کے بعد سے) بہت، کافی اظہار خیال کیا جاچکا ہے، اور اس پر اچھا خاصا لٹریچر تیار ہوگیا ہے۔ اب شاید مشکل سے کوئی شخص یا ادارہ عربی مدارس کے قدیم اور مروجہ نصاب درس سے متعلق یہ تصور رکھتا ہوگا کہ یہ وہ آخری آسمانی صحیفہ ہے جو ناقابل نسخ ہے، اس میں ادنیٰ ترمیم الحاد کے

مرادف ہے۔ اصولی اور نظری حیثیت سے اس میں تغیر کے مذہبی جواز اور ترمیم و اضافہ کی علمی ضرورت کو عام طور پر تسلیم کرلیا گیا ہے، لیکن اس کی طرف ابھی تک عام قدم نہیں اٹھایا گیا۔

یہ ترمیم اور تبدیلی غیر دانشمندانہ عجلت کے ساتھ اور وقتی تأثرات کے ماتحت نہیں ہونی چاہیے، بلکہ مسلمانوں کی مذہبی ضروریات، علماء کے جماعتی فرائض، اسلام کی مخصوص تعلیم و ثقافت اور زمانۂ ماضی کے ضروری علمی ذخیرہ کو پیش نظر رکھ کر کرنی چاہیے۔

مدارس عربیہ کے نصاب کا صحیح مفہوم

اس سلسلہ میں سب سے پہلے اس نصاب کا صحیح مفہوم سمجھنے کی ضرورت ہے جس کی تعلیم کے لیے عربی مدارس قائم کیے جاتے ہیں۔ اس کی صحیح تعریف ہمارے نزدیک یہ ہے کہ ''یہ وہ علمی اور کتابی وسیلہ ہے جو اسلام سے گہری اور براہ راست واقفیت اور اسلام کے مستند علمی اور تاریخی ماضی (۱) سے ربط پیدا کرتا ہے، اور ایسے اشخاص کے پیدا کرنے میں معاون ہوتا ہے جو مسلمانوں کی مکمل رہنمائی کے اہل ہو سکتے ہیں۔''

ہمارے نزدیک یہ تعریف بالکل کافی ہے، لیکن اس پر ایک اعتراض یہ ہو سکتا ہے کہ اس تعریف کے ماتحت بعض ایسے علوم غیر ضروری قرار پائیں گے جن کا حاصل کرنا نفس اسلام سے گہری اور براہ راست واقفیت کے لئے ضروری نہیں، اور نہ وہ خالص اسلامی ماحول کی پیداوار ہیں، لیکن سلف کی علمی کوششوں سے واقفیت اور مسلمانوں کے علمی ذخیرہ کی حفاظت کے لیے ضروری ہے۔ اس عظیم الشان ذخیرہ کی حفاظت جو ہزار بارہ سو برس میں فراہم ہوا، کسی نہ کسی درجہ میں ہر صدی اور ہر زمانہ کے علماء کا فرض ہے۔ ہم کو اس کے تسلیم کرنے سے انکار نہیں، لیکن یہ بہرحال اسی طرح کا ایک اخلاقی اور تاریخی فریضہ ہے جس طرح مسلمان بادشاہوں کی بنائی ہوئی تاریخی عمارتوں اور اسلامی آثار قدیمہ کی حفاظت کسی نہ کسی درجہ میں

(۱) مسلمان قوم کا علمی اور تاریخی ماضی جو درحقیقت اسلام کا مستند علمی اور تاریخی ماضی نہیں ہے، اس تعریف سے خارج ہے، اور اس سے ربط پیدا کرنا اس نصاب تعلیم کے مقاصد میں داخل نہیں، مثلاً مسلمانوں کے مذہبی اور علمی انحطاط یا غیر اسلامی علمی و سیاسی عروج کا عہد جیسے عہد اموی، عہد عباسی، الخ۔

ضروری اور اخلاف کا اخلاقی فرض ہے، اور کوئی مضائقہ نہیں کہ اس کے لیے کوئی ایسی جماعت رہے جس کے پاس اس کے لیے وقت ہو، لیکن یہ وہ محور نہیں ہے جس پر مسلمانوں کا سارا نظام تعلیم گردش کرے۔ اسلام کی طرف کسی چیز کی نسبت کرنے میں اور مسلمانوں کے لیے کسی چیز کو لازمی قرار دینے میں احتیاط کی ضرورت ہے۔ ہم کو اس زمانہ کے عام لوگوں کی طرح ''اسلامی علوم'' اور ''مسلمانوں کے علوم'' میں، نیز اسلام اور مسلمانوں کی تہذیب و تمدن میں خلط مبحث نہیں کرنا چاہیے۔

عربی مدارس -- جن کے لیے ہم مسلمانوں سے اسلام کے نام پر امداد کے طالب ہیں، اور جن کی بقا و ترقی مسلمانوں کا دینی فریضہ ہے- ایسے علوم اور تصنیفات کی حفاظت کے لیے وقف نہیں ہو سکتے جو وقتی ضروریات کے ماتحت یونان یا ایران سے منتقل ہو کر مسلمانوں میں آئے اور جن کا دور ختم ہو گیا۔ اسلامی نصاب تعلیم مسلمانوں کی تاریخ نہیں ہے جس کا موضوع نامورانِ اسلام کے کارناموں کی اشاعت اور حفاظت ہے، اور نہ عربی مدارس آثار قدیمہ کے محکمے ہیں جن میں پرانے سکے، قدیم کتبے، پارینہ اوراق اور تاریخی دستاویزیں محض لوجہ التاریخ رکھی رہیں۔ اسلامی تعلیم کے مرکز اسلامی زندگی کے مرکز ہیں، جن کو ایسی چیزیں گھیرے نہیں رہ سکتیں جن کا وقت ختم ہو گیا۔

اس تعریف کے ماتحت سب سے زیادہ اہمیت اور اولیت ان مضامین کو حاصل ہونی چاہیے جو اسلام کی براہ راست تعلیم میں داخل ہیں، یا اس تعلیم کے لیے بلا واسطہ معاون اور موقوف علیہ ہیں۔ اسلام کی اصل تعلیم وہ زندہ اور پائندہ تعلیم ہے جو کبھی پرانی نہیں ہو سکتی، جس میں قدامت اور بوسیدگی کو ذرا دخل نہیں۔ اسلام کی طرح اس کی تعلیم بھی جاوداں ہے۔

جو جماعت اس دائمی ابدی نظام کے ساتھ اپنے کو منسلک اور وابستہ کر دے گی اور اپنا دامن اس کے دامن سے باندھ دے گی، وہ اس کی طرح زندۂ جاوید بن جائے گی، دنیا کا کوئی انقلاب اس کو مٹا نہیں سکتا، زمانہ اس سے آگے نہیں بڑھ سکتا، اس کے کمال کو زوال نہیں، اس کی بہار کو خزاں نہیں۔

لیکن جس جماعت کی زندگی کا انحصار انسانی علوم اور تحقیقات پر ہوگا، خواہ وہ قدیم یونانی

علوم ہوں یا جدید مغربی، وہ زمانہ کا ساتھ زیادہ دنوں تک نہیں دے سکے گی، وہ بار بار پیچھے رہے گی اور ان علوم وتحقیقات کی طرح کبھی نہ کبھی فرسودہ اور بیکار ہو کر رہے گی۔

جن علوم یا جماعتوں کا طبعی وقت ختم ہو جاتا ہے، ان کو زندگی کی کوئی جد وجہد زندہ نہیں رکھ سکتی۔ انسان کے پیدا کیے ہوئے علوم، کمالات وخیالات ایک خاص عمر رکھتے ہیں، جب وہ عمر ختم ہو جاتی ہے اور ان کا طلسم ٹوٹتا ہے، تو ان کے ساتھ وہ جماعتیں بھی رخصت ہو جاتی ہیں جو اُن سے مربوط تھیں، اور اس وقت ان کو اپنی بقا کے لیے کوئی پروپیگنڈا یا جدوجہد زیادہ دنوں تک زندہ نہیں رکھ سکتی: ﴿فَأَمَّا الزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَآءً وَ أَمَّا مَا يَنْفَعُ النَّاسَ فَيَمْكُثُ فِي الْأَرْضِ﴾[سورۃ الرعد:۱۷]۔

اس لیے علمائے مدارس کے لیے یہی بہتر ہے کہ وہ قرآن وحدیث سے براہ راست منسلک رہیں، اور ان کی خدمت اپنی زندگی کا مقصد بنائیں۔

طریقۂ تعلیم میں اصلاح، زمانہ کے حالات کے مطابق نصاب کی تیاری، کتابوں کی تالیف اور انتخاب، بعض جدید ضروری مضامین کا اضافہ، عربی زبان کی ایک زندہ زبان کی طرح تعلیم ایسے اہم تعلیمی مسائل ہیں جو علماء اور اصحاب مدارس کی فوری توجہ کے محتاج ہیں۔ ہم یہاں تفصیلات میں جانا نہیں چاہتے، تفصیلات کی کوئی حد نہیں، اور ان میں اختلاف کی بہت گنجائش ہے۔

کاش کہ علماء اور منتظمین مدارس اجتماعی طور پر ان مسائل کو حل کرتے اور ہندوستان کے عربی مدارس میں جو ہزاروں کی تعداد میں ہیں، ایک مشترکہ تعلیمی نظام جاری ہو سکتا۔ یہ حضرات علماء کے بہت سے مشاغل سے زیادہ ضروری فریضہ ہے اور اس کے نتائج مسلمانوں کی مذہبی زندگی میں بہت مؤثر اور دوررس ہیں۔

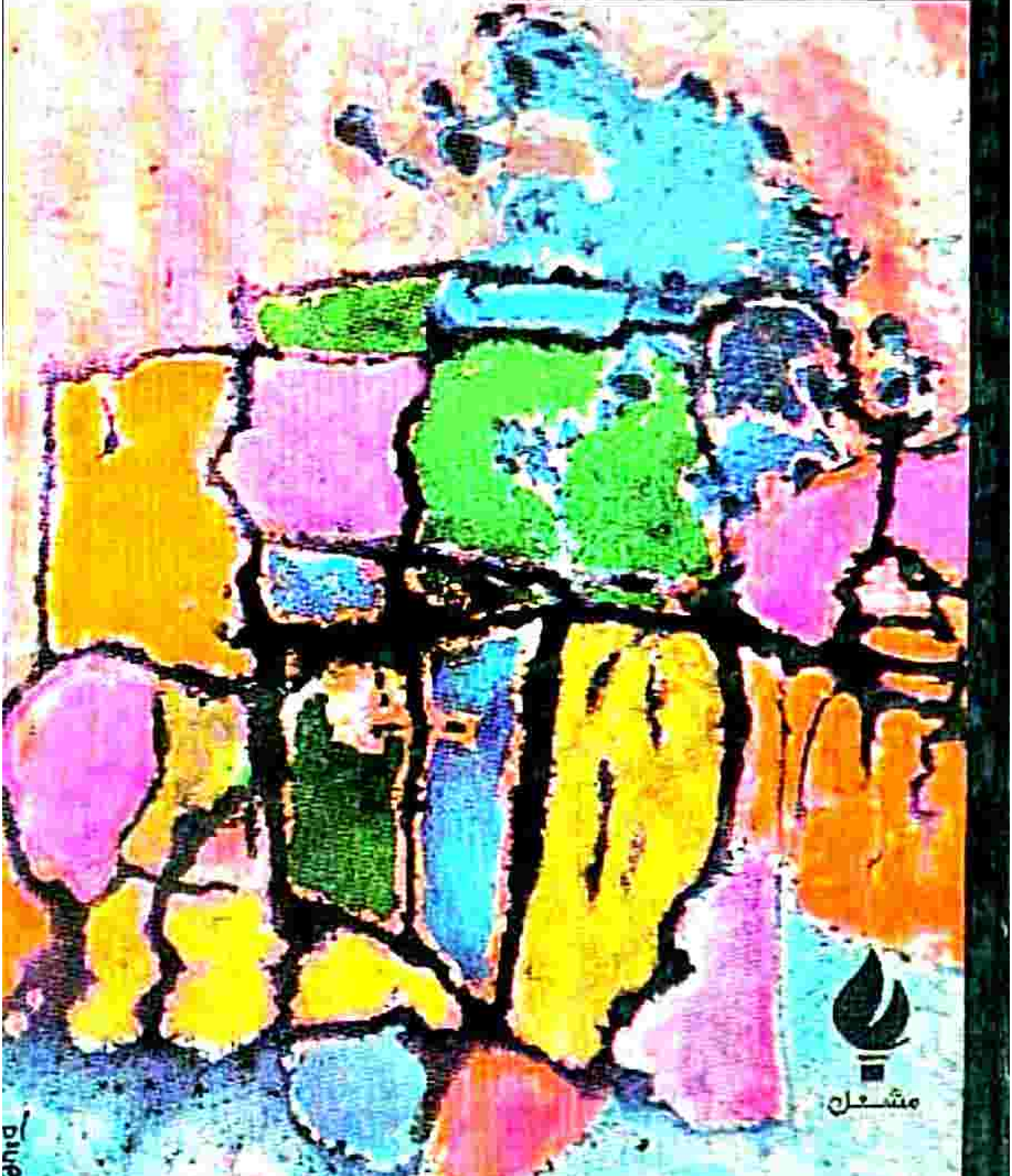
عام مطالعہ اور کتابوں کا ذوق

مدارس عربیہ کے معلمین و منتظمین کے فرائض نصاب کی تدریس تک محدود نہیں، اور علم کسی خاص نصاب میں منحصر نہیں۔ یہ نصاب خاص قسم کی علمی استعداد اور ذوق پیدا کرنے

تعلیم اور سماجی نظام

برٹرینڈ رسل

مترجم۔ قاضی جاوید



آٹھواں باب

تعلیم اور مذہب

مذہب ایک پیچیدہ معاملہ ہے۔ اس کے انفرادی اور سماجی دو پہلو ہیں۔ تاریخی زمانوں کے آغاز ہی میں مذہب پرانا ہو چکا تھا۔ تاریخ میں ہوا یہ ہے کہ جوں جوں مذہب پیچھے ہٹا ہے، تو توں تہذیب کے قدم آگے بڑھے ہیں۔ بالکل ابتدائی مذاہب، جن کے بارے میں ہمیں علم ہے، وہ انفرادی ہونے کے بجائے اجتماعی تھے۔ ان زمانوں میں ایسے طاقتور دیوی دیوتا موجود تھے جو کسی ایک فرد کے نیک و بد فعل کی جزا و سزا پورے قبیلے کو دیتے تھے۔ ان دیوتاؤں کے اچھے یا برے کاموں سے متعلق احساسات کا اندازہ استقرائی طریقے سے لگایا جاتا تھا اور پھر کاہن انہیں اپنی روایت میں شامل کر لیتے تھے۔ زلزلہ یا کسی وبا کے سبب اگر کسی علاقے کے لوگ برباد ہو جاتے تو دانا لوگ یہ جاننے کی کوشش کرتے تھے کہ مصیبت کا شکار بننے والوں کی مخصوص عادات کیا تھیں اور پھر وہ اس نتیجے پر پہنچتے تھے کہ آئندہ ان عادات سے گریز کرنا ہوگا۔

خیر، یہ نقطہ نظر ابھی تک پوری طرح ملیامیٹ نہیں ہوا۔ میں چرچ آف انگلینڈ کے ایک پادری کو جانتا ہوں جس کا کہنا ہے کہ جرمنوں کو دوسری جنگ عظیم میں اس لئے شکست سے دوچار ہونا پڑا کہ تنقید اعلیٰ کے رسیا تھے۔ ان پادری صاحب کے نزدیک خالق کائنات کو عبرانی صحیفوں کی تفسیر پسند نہیں۔

جیسا کہ مذہب کے حامی ہمیں جتلانے کے عادی ہیں، مذہب سماجی ذمہ داری کے احساس کا سرچشمہ ہے۔ جب کوئی شخص دیوتاؤں کی مرضی کے خلاف کام کرتا تھا، تو وہ نہ صرف اس سرکش کو بلکہ پورے قبیلے کو سزا دیا کرتے تھے۔ اس لئے فرد کا معاملہ سب کا

معاملہ بن جاتا تھا، کیونکہ ایک شخص کا گناہ سب کے لئے مصائب کا سبب بنتا تھا۔ یہ نقطہ نظر اب بھی فوجداری قانون پر غالب ہے۔ چنانچہ مثال کے طور پر بعض جنسی بداعتدالیاں ایسی ہیں کہ ان کے لئے لوگوں کو قید و بدن کی سزا بھگتنا پڑتی ہے۔ حالانکہ عقلی طور پر دیکھا جائے تو ان کے جنسی معاملے کا تعلق صرف ان کی ذات سے ہوتا ہے۔ اس سزا کا جواز تلاش کرنے کی کوشش کی جائے تو ہمیں وہ پرانے مذہبی نقطہ نظر ہی میں ملے گا۔

عجیب بات یہ ہے کہ دیوتاؤں کو جن اُمور پر اعتراض ہوتا تھا، وہ اس قسم کے ہیں کہ اگر وہ دیوتاؤں کو برافروختہ نہ کرتے تو شاید ہی کسی کو اس سے کوئی تکلیف پہنچتی۔ مثلاً دیوتا کسی انسان کے سور کھانے، گائے کا گوشت کھانے اور مردہ بیوی کی بہن سے شادی کرنے پر اعتراض کرتے ہیں۔ حضرت داؤد کے زمانے کا قصہ یہ ہے کہ خدا کو انسانوں کی گنتی کرنے کی بات پسند نہ آئی۔ چنانچہ اس نے وبائیں نازل کر کے اتنی بڑی تعداد میں لوگوں کو ہلاک کر دیا کہ حضرت داؤد کے جمع کردہ اعداد شمار دھرے کے دھرے رہ گئے۔ ایزتیک لوگوں کے دیوتاؤں کی عادت یہ تھی کہ وہ اپنے ماننے والوں پر کوئی مہربانی کرنے سے پہلے انسانی قربانی اور مردم خواری پر اصرار کرتے تھے۔ خیر، اس کے باوجود کہ مذہب سے پیدا ہونے والے اخلاقی ضابطے عجیب وغریب رہے ہیں، ہمیں اس حقیقت کا اعتراف کرنا ہوگا کہ مذہب نے ہی ان ضابطوں کی تشکیل کی تھی۔ اب اگر کسی اخلاقیات کا ہونا نہ ہونے سے بہتر ہے، تو مذہب کی نیکی کی قوت قرار دیا جا سکتا ہے۔

مذہب کی ابتدا اگرچہ قبائلی معاملہ کے طور پر ہوئی تھی لیکن جلد ہی اس نے ایک خالص انفرادی پہلو کو بھی فروغ دیا۔ دنیائے قدیم میں چھٹی صدی قبل مسیح کے لگ بھگ ایک دوسرے سے الگ تھلگ ایسی تحریکیں شروع ہوئیں جنھوں نے اپنے تعلق انفرادی روح اور نجات سے بنایا تھا۔ چین کے تاؤمت، ہندوستان کے بدھ مت، یونان کے اورفک مت اور عبرانی پیغمبروں کے یہاں ہمیں یہی خصوصیت دکھائی دیتی ہے۔ ان تمام مذہبی تحریکوں کا سرچشمہ یہ ادراک تھا کہ فطری زندگی دکھ درد سے بھرپور ہے۔ یہ تحریکیں ایسے طرزِ حیات کی جستجو سے پیدا ہوئی تھیں جو انسان کو بدبختی سے نجات کے قابل بنا سکے یا کم از کم اسے برداشت کرنے کے قابل بنا سکے۔

ان تحریکوں کے کچھ عرصہ بعد پارمینڈیز نامی یونانی فلسفی نے وقت کے غیر حقیقی

ہونے اور وحدت اشیاء سے متعلق اپنا فلسفہ پیش کر کے مذہبی فلسفے کی عظیم روایت کی داغ بیل ڈالی۔ اس روایت کے علمبرداروں میں افلاطون، پلوٹائنس، قرونِ وسطیٰ کے مذہبی فلاسفر، سپنوزا، ہیگل اور برگساں کے علاوہ تمام متصوف فلسفی شامل ہیں۔ انبیائے اسرائیل نے ایسے مذہب کو فروغ دیا تھا جو مابعد الطبیعات سے زیادہ نیکی سے تعلق رکھتا تھا۔ عیسائیت کے پروٹسٹنٹ فرقے پر یہی عناصر حاوی ہوئے۔ عیسائیت کی تمام صورتوں میں اخلاقی اور مابعد الطبیعاتی دونوں عناصر پائے جاتے ہیں۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ عیسائیت یہودیت اور یونانیت کے ایک گہرے امتزاج سے پیدا ہوئی تھی۔ تاہم بعد ازاں جب عیسائیت مغرب کی طرف پیش رفت کرنے لگی تو مجموعی طور پر مابعد الطبیعاتی عنصر کم اور اخلاقی عنصر بڑھتا چلا گیا۔ اسلام کا معاملہ یہ ہے کہ ایران کے علاوہ، اس میں مابعد الطبیعاتی عنصر بہت ہی کم ہے۔ اس کے برعکس ہندوستان میں پیدا ہونے والے مذاہب زیادہ تر مابعد الطبیعاتی رہے ہیں۔

انفرادی مذہب کی ابتدا ہی سے مذہبی زندگی میں نجی اور ادارہ جاتی عناصر ایک دوسرے کے خلاف برسرِ پیکار رہے ہیں۔ ادارہ جاتی عناصر عام طور پر سیاسی اعتبار سے مضبوط تر رہے ہیں۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ انہیں مذہبی رہنماؤں، نذر نذرانے، روایات حکومت اور قانون کی تائید حاصل رہی ہے۔ شخصی مذہب ایک نجی معاملہ ہوتا ہے۔ معاشرے کا اس سے کوئی تعلق نہیں ہوتا۔ اس کے برخلاف ادارہ جاتی مذہب بہت زیادہ سیاسی اہمیت کا حامل ہوتا ہے۔ جہاں کہیں اس قسم کا مذہب موجود ہو وہاں جائیداد اس سے منسلک ہوتی ہے۔ مزید برآں اس معاشرے میں کوئی شخص اس کے عقائد کا پرچار کر کے روزی کما سکتا ہے۔ یعنی اس کی تبلیغ ایک پیشہ بن جاتی ہے جب کہ اس کی مخالفت کر کے کوئی شخص روزی نہیں کما سکتا یا کم از کم آسانی سے نہیں کما سکتا۔

تعلیم اصل میں ادارہ جاتی مذہب ہی سے متاثر ہوتی ہے۔ وجہ یہ ہے کہ اس قسم کے مذہب کو پرانے اداروں پر تسلط حاصل ہوتا ہے اور کئی ملکوں میں تو اسے ریاست پر بھی بالادستی حاصل ہوتی ہے۔ آج کل کے زمانے میں مغربی یورپ کے اکثر ملکوں میں مذہب کو خوش حال طبقے کی تعلیم پر غلبہ حاصل ہے۔ غریب طبقوں کی تعلیم پر اس کا اثر ورسوخ کم ہے۔ یہ زیادہ تر سیاسی اتفاق کا نتیجہ ہے۔ اگر کسی ملک میں کوئی ایک مذہب ریاست پر تسلط

حاصل کرنے کی حیثیت میں نہ ہو تو وہاں سرکاری سکول کسی خاص فرقے کے عقائد کی تعلیم نہیں دے سکتے۔ نجی سکولوں کا معاملہ البتہ مختلف ہے۔ وہاں والدین فیس ادا کرتے ہیں اور یہ سکول وہی کچھ پڑھاتے ہیں جس کو والدین مناسب خیال کرتے ہیں۔

برطانیہ اور فرانس میں زیادہ تر اسی وجہ سے امیر لوگ غریب شہری لوگوں کے مقابلے میں زیادہ مذہبی ہیں۔ یہاں میں اس امر کی وضاحت کر دوں کہ میں نے ''مذہبی'' کا لفظ سیاسی مفہوم میں استعمال کیا ہے۔ میرا یہ مطلب نہیں کہ یہ امیر لوگ پاکباز ہوتے ہیں یا یہ کہ وہ مذہبی عقائد کو فکری اعتبار سے تسلیم کرتے ہیں۔ مطلب محض یہ ہے کہ امیر لوگ مذہب کی حمایت کرتے ہیں۔ قانونی اُمور میں اس کی تائید کرتے ہیں اور چاہتے ہیں کہ ان کے بچے ایسے لوگوں کی نگرانی میں رہیں جو مذہبی تعلیمات کے قائل ہوں۔ اصل میں یہی وجہ ہے کہ مذہب کو ابھی تک اہمیت حاصل ہے۔

عام آزاد خیال لوگوں میں اکثر یہ رائے پائی جاتی ہے کہ اب مذہب کو سماجی زندگی میں کوئی خاص اہمیت حاصل نہیں رہی۔ میرے خیال میں یہ بہت بڑا مغالطہ ہے۔ یہاں ہم شادی اور طلاق کے قانون کی مثال پیش کر سکتے ہیں۔ یہ قانون اگرچہ بالکل ویاس نہیں جیسا کہ مذہبی لوگ چاہتے ہیں۔ تاہم اس میں بے ہودگی اور جبر کے ایسے عناصر موجود ہیں (مثلاً دیوانگی کی صورت میں بھی طلاق کی اجازت نہ دینا) جو مذہب کے اثر و رسوخ کے بغیر ایک ہفتہ بھی قائم نہ رہ سکتے تھے۔ مذہب کے کھلے مخالفین کو مذہب کے حامیوں کے مقابلے میں کوئی دشواریاں پیش آتی ہیں۔ عملی طور پر بہت سی اعلیٰ ملازمتوں کے دروازے ملحدین پر بند ہیں۔ آزاد خیال لوگوں کو کامیابی حاصل کرنے کے لئے عقیدہ پرستوں کی نسبت زیادہ قابلیت درکار ہوتی ہے۔

فی زمانہ دوسرے شعبوں کے مقابلے میں تعلیم کے میدان میں ادارہ جاتی مذہب کو زیادہ اہمیت حاصل ہے۔ انگلستان میں تمام پبلک سکول اور کم وبیش تمام ابتدائی سکول انگلستانی یا رومن کیتھولک چرچ سے تعلق رکھتے ہیں۔ ان سکولوں میں اپنے بچے بھیجنے والے آزاد خیال والدین بسا اوقات یہ کہتے ہیں کہ اثر لوگ ان سکولوں کی مذہبی تعلیم کے خلاف ردِعمل رکھتے ہیں۔ لہٰذا نوجوانوں کو مذہبی جھوٹ کی تعلیم دینا مناسب ہی ہے تاکہ وہ اس کے جھوٹ سے آگاہ ہو کر سچ کی طرف راغب ہو سکیں۔ یہ دلیل بزدلانہ روایت کے خلاف

محض ایک بہانہ ہے۔ اس دلیل کو ایک لمحے کے سوچ بچار کے بعد اعداد وشمار کے حوالے سے غلط بھی ثابت کیا جا سکتا ہے۔ سچی بات یہ ہے کہ بالغوں کی غالب اکثریت زندگی بھر ان عقیدوں کو قبول کیے رہتی ہے جن کی تعلیم سکول میں دی جاتی ہے۔ ہم دیکھتے ہیں کہ قومیں صدیوں سے پروٹسنٹ، کیتھولک یا مسلمان وغیرہ چلی آ رہی ہیں۔ اب اگر ردِعمل کا نظریہ درست ہوتا تو ہر نسل کے بعد ان قوموں کا مذہب بھی تبدیل ہو جاتا۔ اپنے بچوں کو مذہبی تعلیم دینگے والے مدرسوں میں داخل کروانے والا کوئی شخص جب یہ دلیل دیتا ہے تو اس کے اپنے طرزِ عمل ہی سے ظاہر ہو جاتا ہے کہ اس نے کس قدر کم ردِعمل ظاہر کیا ہے۔

آپ اگر نجی طور پر یقین رکھتے ہیں کہ دو اور دو چار ہوتے ہیں، لیکن کھلم کھلا اس رائے کو ظاہر کرنے سے گریزاں ہیں اور اس بات کو جائز سمجھتے ہیں کہ قومی سرمایہ آپ کے اور دوسروں کے بچوں کو یہ درس دینے پر صرف کیا جائے کہ دو اور دو پانچ ہوتے ہیں تو پھر سماجی حوالے سے آپ کی موثر رائے یہی ہے کہ دو اور دو پانچ ہوتے ہیں۔ اس کے برخلاف آپ کا نجی یقین غیر اہم ہو کر رہ جاتا ہے۔ لہٰذا جو لوگ خود مذہبی نہیں، لیکن مذہبی تعلیم کو پسندیدہ خیال کرتے ہیں، انہوں نے درحقیقت خود اپنی مذہبی تعلیم و تربیت کے خلاف کیسں موثر پیرائے میں ردِعمل ظاہر نہیں کیا، چاہے وہ بظاہر ہر مذہب کے خلاف شدید احتجاج کرتے رہتے ہوں۔

کئی لوگ ایسے ہیں کہ وہ مذہبی عقائد کی عقلی طور پر تائید نہیں کرتے۔ تاہم یہ سمجھتے ہیں کہ مذہب بے ضرر بلکہ شاید مفید چیز ہے۔ اس معاملے میں میں نام نہاد لبرل دانش وروں کے مقابلے میں عقیدہ پرستوں سے متفق ہوں۔ مجھے یوں لگتا ہے کہ یہ سوالات بہت اہم ہیں کہ آیا خدا وجود رکھتا ہے اور یہ کہ کیا موت کے بعد بھی ہم برقرار رہیں گے۔ میں ان سوالات پر سنجیدہ غور وفکر کو ضروری سمجھتا ہوں۔ میں سیاستدانوں کے اس نظریے کو قبول نہیں کر سکتا کہ اگر خدا نہیں تو بھی اچھی بات یہ ہے کہ اکثر لوگ اس میں ایمان قائم رکھیں کیونکہ اس عقیدے سے نیک چال چلن کی حوصلہ افزائی ہوتی ہے۔ بچوں کے معاملے میں اکثر آزاد خیال دانشور یہ رویہ اختیار کرتے ہیں۔ وہ سوال کرتے ہیں کہ آپ اپنے بچوں کو مذہب کا درس دیئے بغیر کس طرح اچھا بنا سکتے ہیں؟

ایسے دانشوروں کو میرا جواب یہ ہے کہ اگر آپ اہم ترین موضوع پر جان بوجھ

کر مسلسل جھوٹ بولتے جائیں تو پھر آپ ان کو نیک بننے کا درس کس طرح دے سکتے ہیں؟ سوال یہ بھی ہے کہ اگر کوئی طرزِ عمل واقعی اچھا ہے تو اس کے لئے محرک کے طور پر جھوٹے عقیدوں کی ضرورت کیوں ہے؟ جس طرزِ عمل کو آپ اچھا خیال کرتے ہیں، اس کے لئے اگر ٹھوس دلائل موجود نہیں تو صاف طور پر اس کا مطلب یہ ہے کہ اچھائی سے متعلق آپ کے تصور میں کوئی خرابی موجود ہے۔ بات یہ بھی ہے کہ مذہب کے بجائے والدین کی حاکمیت بچوں کے کردار پر اثر انداز ہوتی ہے۔ مذہب محض یہ کرتا ہے کہ بچوں کو چند ایسے جذبات مہیا کر دیتا ہے جو عمل سے قریبی طور پر منضبط نہیں ہوتے اور زیادہ پسندیدہ بھی نہیں ہوتے۔ یہ درست ہے کہ بالواسطہ طور پر یہ جذبات کردار پر اثر انداز ہوتے ہیں۔ البتہ یہ اثرات ہرگز ویسے نہیں ہوتے جیسے مذہبی معلمین خواہش کرتے ہیں۔ خیر، یہ ایسا موضوع ہے جس پر ہم آگے چل کر دوبارہ گفتگو کریں گے۔

تعلیم کے برے اثرات کا جزوی طور پر دارومدار ان خاص نظریات پر ہے جن کی تعلیم دی جاتی ہے اور کسی حد تک اس اصرار پر کہ بہت سے مشکوک عقائد کا درست ہونا معلوم ہو چکا ہے۔ ان عقیدوں کا درست یا غلط ہونا ناقابل دریافت ہو سکتا ہے لیکن نوجوانوں کو ان کے سچا ہونے کی تلقین کرتے ہوئے مذہبی استاد اصل میں جھوٹ سے کام لے رہے ہوتے ہیں۔ موت کے بعد کی زندگی کا مسئلہ ہی لیجئے۔ اس مسئلہ پر دانا لوگ اپنی لاعلمی کا اقرار کرتے ہیں۔ اس موضوع پر شہادت ناکافی ہے لہٰذا فیصلے کو ملتوی رکھنا ہی دانش مندی کا تقاضا ہے لیکن مذہب اس قسم کی زندگی کے حق میں فیصلہ دیتا ہے اور مذہب کے زیرِ اثر تعلیم پانے والے نوجوانوں کو یہ درس دیا جاتا ہے کہ وہ دوسری زندگی کو یقینی خیال کریں۔ قاری ہم سے یہ سوال کر سکتا ہے کہ ''جناب اس سے فرق ہی کیا پڑتا ہے، یہ عقیدہ سکون بخش ہے اور اس سے کوئی نقصان بھی نہیں پہنچتا''۔ ہمارا جواب یہ ہوگا کہ یہ عقیدہ درحقیقت نقصان دہ ہے اور یہ ہمیں مندرجہ ذیل طریقوں سے نقصان پہنچاتا ہے:

(۱) کوئی غیر معمولی طور پر ذہین بچہ غور و فکر کے بعد دریافت کر سکتا ہے کہ موت کے بعد زندگی کے حق میں دلائل ادھورے ہیں۔ تب استاد اس بچے کی حوصلہ شکنی کریں گے اور شاید مارتے پیٹنے بھی لگیں گے۔ یوں اس قسم کی سوچ کا میلان رکھنے والے دوسرے بچوں کی بھی حوصلہ شکنی ہوگی۔ وہ ایسے موضوعات پر گفتگو کرنے سے گریز کریں گے۔ ممکن

ہوا تو ان بچوں کو ایسی کتابوں کے مطالعہ سے بھی روک دیا جائے گا جو ان کے علم اور قوت استدلال میں اضافہ کرنے والی ہوں گی۔

(2) آج کے زمانے میں اوسط درجے سے زیادہ ذہانت کے حامل افراد چونکہ اکثر اوقات کھلم کھلا یا چوری چھپے مذہب کے مخالف ہوتے ہیں، اس لئے مذہبی تعلیم پر اصرار کرنے والے سکول کے اساتذہ یا تو بدھو ہوتے ہیں یا منافق۔ ہاں ایک چھوٹی سی جماعت سے بھی اس کا تعلق ہوسکتا ہے جو کسی دماغی خلل کی بنا پر ذہین مگر کوئی فیصلہ کرنے کے نا اہل افراد پر مشتمل ہوتی ہے۔ عملی طور پر ہوتا یہ ہے کہ جو لوگ تدریسی شعبہ اختیار کرنے کا ارادہ رکھتے ہوں وہ اوائل عمر ہی میں جرآت مندانہ خیالات کے لئے اپنے دل و دماغ کے دروازے بند کر لیتے ہیں۔ وہ ڈرپوک اور رسم پرست بن جاتے ہیں۔ دم کٹی لومڑی کی طرح وہ اپنے شاگردوں کو بھی یہ درس دینے لگتے ہیں کہ بزدلی اور رسم پرستی اچھی شے ہے۔ جب وہ کافی عرصے تک یہی راگ الاپتے رہتے ہیں تو افسران ان کی اس خوبی کو بھانپ لیتے ہیں۔ یوں انہیں قوت واختیار کے حامل عہدوں پر ترقی دے دی جاتی ہے۔ پس جو لوگ استاد کے طور پر اپنی ملازمت برقرار رکھ سکتے ہیں اور عملی زندگی میں کامیابی بھی حاصل کرتے ہیں، وہ زیادہ تر ایسے ہوتے ہیں جو مذہبی اور متعلقہ آزمائشوں پر پورے اترتے ہیں۔ یہ امر اساتذہ کے انتخاب کو محدود کر دیتا ہے اور ایسے بہت سے افراد کو تدریسی پیشے میں آنے سے روک دیتا ہے جو نوجوانوں کی ذہنی اور اخلاقی نشو ونما کے اہل ہوتے ہیں۔

(3) جب تک بعض معاملات کو متبرک اور ناقابلِ اعتراض سمجھا جاتا رہے گا، اس وقت تک نوجوانوں میں سائنسی روح پیدا نہیں کی جاسکتی۔ سائنسی رویئے کی اساس ہی یہ ہے کہ وہ ہر اعتقاد کے لئے شہادت طلب کرتا ہے۔ پھر وہ نتائج کی پرواہ کئے بغیر شواہد کی پیروی کرتا ہے۔ جب ہم کسی مذہب کے بقا کی خواہش کرتے ہیں کہ اس مذہب میں ''عظیم'' سچائیاں موجود ہیں۔ اس کی خاطر ہم سچائی کے خودساختہ معیار مقرر کرتے ہیں۔ اس ضمن میں خاص طور پر مقدس بزرگوں کے ایمان اور دل کے احساسات کا چرچا کیا جاتا ہے۔ مذہب کے سنہرے دنوں میں عام طور پر یہ سمجھا جاتا تھا کہ عقل محض مذہب کے بنیادی عقائد کی سچائی ثابت کرسکتی ہے۔ اس زمانے میں احساس غیرضروری تھا۔

خیر، وہ دن اب بیت چکے ہیں۔ اب جدید علمائے دین خاص طور پر جوشیلے الفاظ استعمال کرتے ہیں تاکہ وہ اپنے قارئین میں ایسی ذہنی کیفیت پیدا کرسکیں جس میں استدلال کی معقولیت پر زیادہ توجہ نہ دی جا سکے۔ احساس و جذباتیت کا بے جا استعمال اصل میں ہمیشہ ہی موقف کے کمزور ہونے کی علامت ہوا کرتا ہے۔

اپنے ان دلائل کی بنا پر ہم کہہ سکتے ہیں کہ عقیدہ چاہے کوئی بھی ہو، تعلیم میں نقصان دہ ہوتا ہے جب اسے زیادہ سائنسی عقائد پر لاگو ہونے والی عقلی جانچ پڑتال سے مستثنیٰ قرار دے دیا جائے۔ بہرطور مسیحی ملکوں میں اکثر بچوں کو دی جانے والی مذہبی تربیت پر کئی اور اعتراضات بھی وارد ہوتے ہیں۔

پہلی بات تو یہ ہے کہ مذہب ایک قدامت پسند قوت ہے۔ ماضی کی بہت سی برائیاں ابھی تک اس نے سمیٹ رکھی ہیں۔ اہلِ روم دوسری پیونک جنگ تک دیوتاؤں کے حضور انسانوں کی قربانی پیش کیا کرتے تھے۔ مذہب انہیں اس پر اکساتا تھا۔ مذہب نہ ہوتا تو وہ ایسی وحشیانہ حرکت کبھی نہ کرتے۔ اس طرح ہمارے زمانے میں مذہبی تحریک کے سبب لوگ ایسے کئی کام کرتے ہیں جو مذہب کے بغیر ناقابلِ برداشت حد تک ظالمانہ دکھائی دیتے ہیں۔ اکثر مذہبی لوگ آج بھی دوزخ کے وجود کو تو تسلیم کرتے ہیں۔ اچھا اگر آپ دوزخ کو مانتے ہیں تو پھر انتقامی سزا کو بھی جائز قرار دینا پڑے گا۔ اس طرح ہم دیکھتے ہیں کہ دوزخ کے وجود میں یقین رکھنے والوں کے پاس تعلیم میں اور مجرموں کے معاملے میں ظالمانہ طریقے اختیار کرنے کا نظری جواز موجود ہوتا ہے۔ روزمرہ کے مشاہدے کی بات ہے کہ زمانہ امن اکثر علمائے دین امن پسندی کا ڈھنڈورا پیٹتے ہیں۔ لیکن جونہی جنگ شروع ہوتی ہے وہ اس کی حمایت اور تائید کرنے لگتے ہیں۔ جنگ کی حمایت کرتے ہوئے یہ علمائے دین پورے جوش و خروش اور وثوق کے ساتھ اعلان کرتے ہیں کہ خدا ان کے ساتھ ہے۔ ساتھ ہی ساتھ وہ قتل و غارت کو نامعقول قرار دینے والوں کی ایذا رسانی کے لئے مذہبی جواز پیش کرتے ہیں۔ جب تک دنیا میں غلامی کا رواج تھا، اس کی تائید میں مذہبی دلائل تلاش کر لئے گئے تھے۔ آج کل ایسے ہی مذہبی دلائل سرمایہ دارانہ نظام کی لوٹ کھسوٹ کے جواز میں پیش کئے جاتے ہیں۔ سچ تو یہ ہے کہ کم و بیش ہر قسم کے ظلم و تشدد اور بے انصافیوں کو منظم مذہب کی تائید و حمایت حاصل رہی ہے۔ جب کہ اچھی تبدیلیاں

غیر مذہبی لوگوں کے اخلاقی احساس کی مرہونِ منت ہے۔

اس سلسلے کی دوسری قابلِ ذکر بات یہ ہے کہ مذہب ان لوگوں کو اطمینان بخشتا ہے جو اس پر ایمان لاتے ہیں۔ ایمان کے زوال کے بعد اس اطمینان کو چھوڑنا تکلیف دہ معلوم ہوتا ہے۔ خدا اور دوسرے جہاں کی زندگی پر ایمان ہو تو پھر زندگی بسر کرنے کے لئے منکرین کے مقابلے میں کم جرات اور حوصلے کی ضرورت ہوتی ہے۔ بہت سے نوجوان لوگ زندگی کی ایسی منزل پر ایمان سے محروم ہوتے ہیں جس پر مایوسی کا شکار ہونا نسبتاً آسان ہوتا ہے۔ نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ انہیں ان لوگوں کے مقابلے میں کہیں زیادہ رنج اور تلخیوں کا سامنا کرنا پڑتا ہے جن کی تربیت غیر مذہبی انداز میں ہوئی ہوتی ہے۔ مذہب موت یا کائنات سے نہ ڈرنے کے حق میں دلائل پیش کرتا ہے۔ ایسا کرتے ہوئے وہ حوصلہ وجرات کی مناسب تعلیم دینے میں ناکام رہتا ہے۔ مذہب کی خواہش چونکہ زیادہ تر خوف کا نتیجہ ہوتی ہے لہٰذا اس کے حامیوں کا رجحان فکر یہ ہوتا ہے کہ خوف کی بعض قسموں کو ناپسندیدہ نہیں سمجھنا چاہئے۔ میرے نزدیک وہ اس معاملے میں سخت غلطی پر ہیں۔ خوف سے نجات پانے کے لئے پسندیدہ عقیدوں کی پناہ ڈھونڈنا زندگی بسر کرنے کا بہترین طریقہ نہیں ہے۔ جس حد تک مذہب خوف کا جذبہ ابھارتا ہے، اسی حد تک وہ انسانی وقار کو ضعف پہنچاتا ہے۔

تیسری بات یہ ہے کہ اگر مذہب کو سنجیدگی سے قبول کیا جائے تو پھر دوسرے جہان کے مقابلے میں ہماری یہ دنیا غیر اہم محسوس ہونے لگتی ہے۔ ایک مذہبی آدمی یہ سمجھنے لگتا ہے کہ اس دنیا کے دکھ درد غیر اہم ہیں، کیونکہ وہ عارضی ہیں۔ اس کے مقابلے میں دوسری دنیا کی خوشیوں کو ترجیح دیتا ہے۔ اس نقطہ نظر کی نمایاں مثال جنس سے متعلق مسائل میں ملتی ہے جن پر ہم آئندہ باب میں بحث کریں گے۔ تاہم اس بارے میں کوئی شبہ نہیں کہ مذہب میں ایمان رکھنے والے لوگ غربت اور بیماری جیسی برائیوں کی اہمیت کم کرنے کی کوشش کرتے ہیں۔ ان کا استدلال یہ ہوتا ہے کہ اس قسم کی برائیوں کا تعلق فقط اس دنیا سے ہے۔ یہ نظریہ امیر لوگوں کے مفادات کے عین مطابق ہے۔ غالباً اسی لئے اکثر مالدار لوگ مذہب کے حامی ہوا کرتے ہیں۔ اگر کوئی دوسری زندگی ہے اور اگر جنت ہماری اس دنیا کے دکھ درد کا صلہ ہے، تو پھر مناسب یہی ہے کہ عارضی زندگی کی اصلاح میں رکاوٹ

ڈالی جائے۔ تب ہمیں سرمایہ داروں کے ایثار کی داد بھی دینی چاہئے کہ وہ ساری دولت خود سمیٹ کر دوسروں کو مصیبتیں اٹھانے کا موقع مہیا کرتے ہیں۔ لیکن اگر دوسری دنیا میں یقین مغالطہ آمیز ہے تو پھر اس کا مطلب یہ ہے کہ ہم حقیقت کو چھوڑ کر سایوں تک پیچھے بھاگ رہے ہیں۔ تب ہماری بدبختی ان لوگوں جیسی ہوگی جو زندگی بھر کی پونجی ایسے کاروبار کی نذر کر دیتے جس کا دیوالیہ نکل جاتا ہے۔

چوتھی بات یہ ہے کہ مذہبی تعلیمات کئی طریقوں سے اخلاق کو تباہ کرتی ہیں۔ خاص طور پر وہ خود اعتمادی کا ستیاناس کر دیتی ہیں۔ مذہب نوجوانوں کو اپنے آپ پر انحصار کرنے کے بجائے کسی بالاتر ہستی پر انحصار کرنے کا درس دیتا ہے۔ اس لئے وہ زندگی میں اپنی راہ آپ منتخب کرنے کے اہل نہیں رہتے۔ میں ایسے کئی لوگوں کو جانتا ہوں جن کی تعلیم و تربیت مذہبی طرز پر ہوئی تھی۔ جب انہوں نے مذہب کو تیاگ دیا تو ان کے طور طریقے افسوسناک ہو گئے۔ ممکن ہے کہ بعض لوگ اس امر کو مذہب کے حق میں دلیل کے طور پر پیش کریں اور دعویٰ کریں کہ اس سے ظاہر یہ ہوتا ہے کہ مذہب انسانوں کو نیک اطوار بناتا ہے۔ تاہم ہماری رائے اس کے برعکس ہے۔ کیونکہ ارادے کی جس کمزوری کا اظہار ان لوگوں نے کیا وہ براہِ راست ان کی تعلیم کا نتیجہ ہے۔ بات یہ بھی ہے کہ جب مذہب کو اخلاقیات کی واحد بنیاد کے طور پر پیش کیا جائے تو جب کوئی شخص مذہب کو خیرباد کہتا ہے تو ساتھ ہی وہ اخلاقیات میں یقین کو بھی کھو سکتا ہے۔ ناول نگار سموئیل بٹلر کے ناول ''دی وے آف آل فلیش'' کے ہیرو کو ہم یہاں مثال کے طور پر پیش کر سکتے ہیں۔ اس کا قصہ یہ ہے کہ جونہی اس نے مذہب کو چھوڑا، اپنی نوکرانی کی عصمت دری کی۔ اچھا، اب نوکرانی کے ساتھ زنا نہ کرنے کی کئی معقول وجود موجود ہیں، لیکن ہیرو کو ان میں سے کسی ایک کی تعلیم بھی نہ دی گئی تھی۔ اسے تو بس یہ بتایا گیا تھا کہ یہ کام خدا کو پسند نہیں۔ چنانچہ جب خدا پر ایمان نہ رہا تو اسے نوکرانی پر جنسی حملہ نہ کرنے کی کوئی وجہ بھی دکھائی نہ دے۔ اس حقیقت کے پیش نظر کہ ہمارے زمانے میں ایمان کا فقدان ایک عام واقعہ ہے، اس قسم کی کمزور بنیاد پر تمام اخلاقی ضابطوں یا کم از کم اس کے ناگزیر حصوں کی مذہب پر بنیاد رکھنا محض حماقت ہے۔

مذہبی تعلیم کا ایک اور ناگوار پہلو یہ ہے کہ وہ ذہنی و عقلی خوبیوں کی اہمیت کو کم

کرتی ہے۔ ذہنی غیر جانبداری اہم ترین صفت ہے۔ لیکن مذہب اسے قطعی طور پر ناپسندیدہ قرار دیتا ہے۔ مشکل مسائل کا فہم حاصل کرنے کی مسلسل جدوجہد کو بھی مذہب پسند نہیں کرتا۔ شاذ و نادر ہی وہ اسے قابلِ برداشت ٹھہراتا ہے۔ مذہب آج کے دور میں جن افراد کو قابلِ تعریف قرار دیتا ہے وہ شاید ہی کبھی اعلیٰ ذہنی صلاحیتوں کے مالک ہوتے ہیں۔ مذہب اور نیکی کو عام طور پر ایک ہی شے سمجھا جاتا ہے۔ ساتھ ہی ساتھ یہ بھی حقیقت ہے کہ اکثر مذہبی لوگ زیادہ ذہین نہیں ہوا کرتے۔ ان دونوں حقائق کے حوالے سے ہم دیکھتے ہیں کہ مذہبی تعلیم احمقوں کو تعلیم یافتہ لوگوں کی بالادستی کے خلاف مزاحمت کرنے کا حوصلہ عطا کرتی ہے۔ نظریہ ارتقاء اور ایسے ہی دوسرے سائنسی نظریات کی تدریس پر پابندی کے پس پردہ یہی بات کارفرما ہے۔ جہاں تک مجھے معلوم ہے مذہبی کتب میں عقل و فہم کی تعریف میں ایک لفظ بھی موجود نہیں۔ ان کتابوں میں جب عقل و فہم کی بات کی جاتی ہے۔ تو اس سے مراد ایک خاص قسم کی ''عقل'' ہوتی ہے یعنی وہ عقل جو مذہبی احکامات کی تعبیر کرتی ہے۔ مذہبی کتب خود عقل و فہم کو برداشت نہیں کرتیں۔ اس بات کو مذہبی تعلیمی اداروں میں پڑھائی جانے والی اخلاقیات کی ایک نمایاں خامی خیال کرنا چاہیے۔

مذہبی اخلاقیات کا بنیادی نقص یہ ہے کہ وہ ایسی وجوہ کی بناء پر بعض قسم کے افعال کو ''گناہ'' اور بعض کو ''نیکی'' قرار دیتی ہے جن کا ان افعال کے سماجی مضمرات سے کوئی تعلق نہیں ہوتا۔ جس اخلاقیات کی بنیاد توہمات پر نہ ہو اسے سب سے پہلے لازماً یہ طے کرنا پڑتا ہے کہ وہ کس قسم کے سماجی اثرات کو حاصل کرنا چاہتی ہے اور کس قسم کے سماجی اثرات سے بچنا چاہتی ہے۔ بعد ازاں اسے یہ طے کرنا ہوتا ہے کہ ہمارے علم کی حد تک کس قسم کے افعال پسندیدہ نتائج کو قابلِ حصول بنائیں گے۔ وہ اخلاقیات اس قسم کے افعال کی تعریف کرتی ہے۔ جب کہ برعکس رجحان رکھنے والے افعال کی مذمت کرتی ہے۔

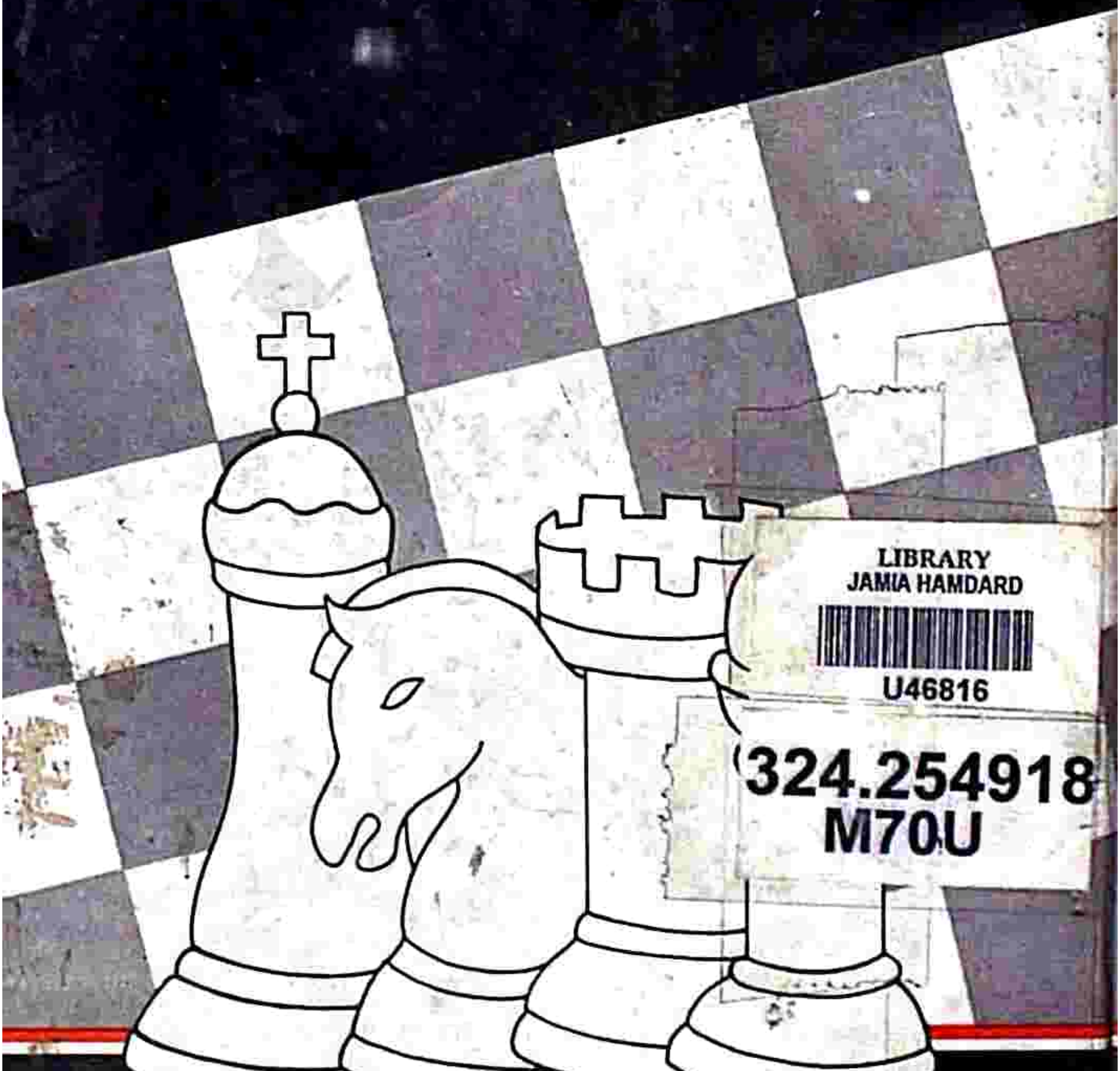
زمانہ قدیم کی اخلاقیات کا معاملہ یہ نہیں۔ وہ مذمت کرنے کے لئے چند طرز ہائے عمل کو منتخب کر لیتی ہے۔ اس انتخاب کے اسباب تاریخ کی بھول بھلیوں میں گم ہو چکے ہیں۔ مجموعی طور پر ہم دیکھتے ہیں کہ کامیاب قومیں ان افعال کی مذمت کرتی ہیں جو نقصان دہ ہوتے ہیں اور مفید افعال کی تعریف کرتی ہیں۔ البتہ تمام جزئیات کی یہ صورت نہیں۔ بعض لوگ دعویٰ کرتے ہیں کہ افادیت کے بجائے مذہبی اسباب کی بناء پر جانوروں

کو اول اول گھروں میں رکھنا شروع کیا گیا تھا۔ تاہم جن قبیلوں نے شیروں یا مگرمچھوں کو گھروں میں پالنا شروع کر دیا، وہ نیست و نابود ہو گئے۔ اس کے برعکس گایوں بکریوں کو پالنے والے پھلنے پھولنے لگے۔ اسی طرح جب مختلف اخلاقی ضابطے رکھنے والے قبائل آپس میں ٹکرائے تو کامیاب وہ رہے جن کا ضابطہ اخلاق کم بے ہودہ تھا۔ خیر، توہمات سے جنم لینے والا کوئی ضابطہ بے ہودگی سے پاک نہیں ہو سکتا۔ اسی طرح کی لغویات آج کے مذہبی ضابطہ اخلاق میں بھی موجود ہیں۔ تاہم وہ پہلے کے مقابلے میں کم ہو گئی ہیں۔ اتوار کے روز کام نہ کرنے کی پابندی کا عقلی جواز تلاش کیا جا سکتا ہے۔ تاہم کھیل و تفریح پر پابندی کا کوئی جواز نہیں۔ چوری کی ممانعت اچھی بات ہے، لیکن اس طرح نہیں جس طرح اس ضابطے کا اطلاق بعد از جنگ کے جرمنی کے کلیساؤں نے جلا وطن شہزادوں کی جائیداد کو قومی ملکیت میں لینے سے روکنے کے لئے کیا تھا۔ جنس کے معاملے میں مذہبی اخلاقیات کی توہمانہ اصلیت بالکل واضح ہو جاتی ہے۔ تاہم یہ ایک وسیع موضوع ہے اور اس کے لئے ایک الگ باب کی ضرورت ہے۔

❁❁❁

علمأ اور سیاست

ڈاکٹر مبارک علی



علماء اور مدرسہ

مدرسہ کے قیام سے پہلے' مذہبی تعلیم یا تو استاد کے گھر پر دی جاتی تھی اور یا پھر مسجد میں' کہ جہاں بیک وقت کئی استاد اپنے حلقے بنا کر طالب علموں کو پڑھایا کرتے تھے۔ یہ تعلیم عام طور پر نجی ہوتی تھی اور ریاست بہت کم ان کی مالی امداد کیا کرتی تھی۔ اگر کوئی علماء' استادوں' اور مذہبی تعلیم کے لئے چندہ دے اور ان کی مالی اعانت کرے تو اسے نیک کام سمجھا جاتا تھا۔ اس وجہ سے اکثر جلد ہی تعلیم کا خرچہ گاہے بگاہے مخیر حضرات کی مدد سے چلا کرتا تھا۔ جن میں تاجر امراء' اور حکومت کے اعلیٰ عہدے دار شامل ہوا کرتے تھے۔

جب عباسی خلافت کی کمزوری کی وجہ سے' خلافت کے صوبوں میں آزاد حکومتیں قائم ہونا شروع ہوئیں تو ان کو ایسے تربیت یافتہ علماء کی ضرورت تھی کہ جو قاضی' مفتی' اور صدر کے عہدوں کے لئے مناسب ہوں۔ چنانچہ اس ضرورت کو پورا کرنے کی غرض سے مدرسہ کی ضرورت پڑی تاکہ ایک ایسا ادارہ ہو کہ جہاں باقاعدہ تعلیم و

تربیت کے بعد علماء کو تیار کیا جا سکے۔ کہا جاتا ہے کہ پہلا مدرسہ خراساں میں قائم ہوا' اور اس کے بعد اس کی تقلید کرتے ہوئے اسلامی دنیا کے مختلف حصوں میں مدرسے قائم ہونا شروع ہو گئے۔

چونکہ ایک مدرسہ کے لئے ضروری تھا کہ اس کی ایک عمارت ہونی چاہیے کہ جس میں استادوں و طالب علموں کے لئے کتب خانہ ہو' اس میں باقاعدہ تنخواہ دار اساتذہ ملازم ہوں اور طالب علموں کی رہائش کے لئے ہاسٹل ہو' اس لئے ایک ایسا ادارہ چندوں کے سہارے نہیں چل سکتا تھا۔ اس کے لئے باقاعدہ آمدنی کی ضرورت تھی۔ اس لئے ان مدرسوں کو ریاست نے مالی امداد فراہم کی اور اس طرح ریاست نے نہ صرف مدرسوں پر اپنا تسلط قائم کر لیا بلکہ مذہبی تعلیم کو بھی اپنے مفادات کے لئے استعمال کیا۔

ان مدرسوں کا پہلا مقصد تو یہ تھا کہ ایسے لوگوں کی تربیت کی جائے جو شریعت و فقہی امور میں مہارت رکھتے ہوں تاکہ یہ لوگ عدالتی عہدوں پر مقرر کئے جائیں۔ اس لئے بہت جلد ایسے مدرسے قائم ہونا شروع ہو گئے کہ جو چار سنی فقہی مذاہب میں طالب علموں کو تعلیم دیتے تھے اس کی وجہ سے مدرسہ ایک ایسا مرکز ہو گیا کہ جو معاشرے کی مذہبی ضروریات کو پورا کرتا تھا' اور مذہبی اقدار کا تحفظ کرتا تھا۔

سنی عالم اسلام کے مقابلہ میں' مصر میں فاطمی خلافت (۹۰۹ سے ۱۱۷۱) نے مشہور الازہر کی بنیاد ڈالی جو کہ اگرچہ مسجد کا نام تھا مگر یہ ایک مدرسہ تھا کہ جس کا مقصد یہ تھا کہ یہاں ایسے مشنری علماء کی تربیت کی جائے کہ جو سنی عقائد کے خلاف تبلیغ کر کے لوگوں کو شیعی عقائد کی طرف مائل کر سکیں۔ فاطمی ریاست نے الازہر کی مکمل طور پر سرپرستی کی اور اس میں مشہور علماء کو بحیثیت استاد کے مقرر کیا اور ان کی اچھی

تنخواہیں مقرر کیں تاکہ وہ اطمینان کے ساتھ درس و تدریس میں مشغول رہ سکیں۔ تقریباً دو سو سال تک الازہر شیعی عقائد کی تعلیم کے لئے مشہور رہا کہ جس کے تربیت یافتہ مبلغ علماء پوری اسلامی دنیا میں پھیل گئے اور بڑے موثر انداز میں انہوں نے اپنے عقائد کی تبلیغ کی۔ ان مشنری علماء کی سرگرمیاں اس قدر خفیہ اور اس قدر اثر کرنے والی تھیں کہ اس سے سنی معاشرے پریشان ہو گئے' اور انہیں ان سے زبردست خطرے کا احساس ہوا۔

لہٰذا اس صورت حال سے نمٹنے کے لئے سلجوق خاندان کے مشہور وزیر نظام الملک (وفات۔ ۱۰۹۲) نے مدرسوں کا ایک سلسلہ شروع کیا جو اس کے نام سے مدرسہ نظامیہ مشہور ہوا۔ یہ مدرسے بغداد' نیشاپور' ہرات' اصفہان 'اور موصل میں قائم ہوئے۔ بغداد کے مدرسہ کے پرنسپل مشہور مذہبی عالم غزالی (وفات - ۱۱۱۱) تھے ان مدرسوں کی مذہبی تعلیم میں حنفی و شافعی' فقہی مسالک پر زور دیا جاتا تھا' اور ساتھ میں انہیں اس مقصد کے لئے تربیت دی جاتی تھی کہ وہ شیعہ' اسماعیلی' اور قرامطی تحریکوں کا مقابلہ کرتے ہوئے ان کے عقائد کو رد کریں۔

اس مذہبی تصادم کا نتیجہ یہ ہوا کہ دونوں جانب سے علماء کو انتہائی اہمیت مل گئی اور انہیں سنی و شیعہ حکومتوں کی جانب سے نہ صرف مالی امداد ملنے لگی بلکہ ان کی سرپرستی حاصل ہو گئی۔ اس کی وجہ سے معاشرے میں ان کا سماجی رتبہ بڑھ گیا اور ان کو بھی یہ احساس ہو گیا کہ ان کا تعلق اس گروہ سے ہے کہ جو صراط مستقیم پر ہیں۔ اس لئے یہ ان کا فرض ہے کہ وہ لوگوں کی راہنمائی کریں اور حکمرانوں کے اعمال کی بھی جانچ پڑتال کریں تاکہ وہ مذہب سے روگردانی نہیں کر سکیں۔

لیکن مدرسہ کے دو نتائج نکلے ایک طرف تو اس نے علماء کو منظم کیا۔ انہیں

تربیت دی، تو دوسری طرف انہیں ریاست سے منسلک کرکے اس کے ماتحت کر دیا۔ اس کے ساتھ ساتھ یہ بھی ہوا کہ ان مدرسوں نے ایک بڑی تعداد میں فارغ التحصیل طالب علموں کو پیدا کرنا شروع کر دیا، جس کی وجہ سے ریاست میں جتنی مانگ تھی۔ یہ اس سے زیادہ بڑھ گئے اور جب انہیں کوئی کام کرنے کو نہیں رہا، تو غربت و بے روزگاری کے ہاتھوں مجبور ہو کر انہوں نے مذہبی مسائل اور تنازعے پیدا کرنا شروع کر دیئے اور فرقہ واریت کو خوب ہوا دی۔ چونکہ انہیں ریاست میں عہدے نہیں ملے۔ اس لئے انہوں نے حکومت کی بھی مخالفت شروع کر دی اور ساتھ ہی میں ان علماء کو بھی اپنی تنقید کا نشانہ بنایا کہ جو ریاستی عہدے دار تھے۔ ان کی نظر میں یہ علماء مذہب کا کاروبار کر رہے تھے، اور دینی احکامات کی خلاف ورزی کرتے ہوئے ان سے روگردانی میں مصروف تھے۔

اس لئے انہوں نے ان علماء کو علماء سو کہا اور خود کے لئے علماء حق کا لقب اختیار کیا۔ مگر اس سارے مسئلہ نے ایک نئی صورت حال اختیار کر لی کیونکہ علما سو اور علماء حق میں کبھی بھی متفقہ فیصلہ نہیں ہو سکا اور ہر گروہ ایک دوسرے کو اس سے مخاطب کرتے رہے۔

اپنے مقدمہ کو مضبوط کرنے کی غرض سے علماء نے لوگوں کی طرف توجہ دی اور مذہبی معاملات پر ان کے جذبات کو ابھارنا شروع کر دیا اس کا نتیجہ یہ ہوا کہ مسلمانوں میں فرقہ واریت کی بنیادیں پڑ گئیں اور مذہبی بنیادوں پر ایک دوسرے سے نفرت کی ابتداء ہو گئی۔

اردو نصاب اور مدارس

ایک مشاہداتی و تجرباتی مطالعہ

The Urdu Curriculum and Madrasas: An Empirical Study

توقیر راہی

بھی صحیح نہیں لکھ پاتے۔ بسوں کے نمبر اور سڑکوں کے نام نہیں پڑھ پاتے۔ سوچنا یہ پڑتا ہے کہ کیا دوسری زبانوں کا سیکھنا جرم ہے؟ تو پھر یہ جرم دور اول کے مسلمانوں سے سرزد کیوں نہ ہوا؟ یہ اور اس طرح کے سینکڑوں سوالات ہیں، جو چیخ چیخ کر اس بات کا تقاضا کر رہے ہیں کہ اس قدیم اور عظیم نظامِ تعلیم کو الٹ پلٹ کر دیکھ تو لیں کہ اس کی موجودہ صورت حال کیا ہے؟ کہیں اس میں کچھ کمیاں اور خامیاں تو داخل نہیں ہوگئی ہیں؟ اور دنیا کے دوسرے نظام ہائے تعلیم کا مطالعہ کر کے یہ بھی دیکھنے کی ضرورت ہے کہ اس نظامِ تعلیم کو اور بہتر بنانے کے لیے مزید کیا کچھ کیا جا سکتا ہے؟ تا کہ جن مقاصد کی تکمیل کے لیے اس کو قائم کیا گیا تھا، ہم انھیں زیادہ خوش اسلوبی سے پورا کر سکیں، اور یہ بھی اندازہ ہو جائے کہ اگر ان مقاصد کی تکمیل نہیں ہو رہی ہے تو کیوں؟ اور ان کی تکمیل کے لیے کیا کیا اقدامات کیے جا سکتے ہیں؟

اب ہم مدارس کے موجودہ نظامِ تعلیم کے مختلف پہلوؤں یعنی نصابِ تعلیم، طریقۂ تدریس، طریقۂ امتحان، اساتذہ، طلبہ وطالبات، حفظانِ صحت، اخراجات وغیرہ پر ایک سرسری نگاہ ڈالنا مناسب سمجھتے ہیں تا کہ اس نظامِ تعلیم کی خوبیوں کے ساتھ ساتھ کمیوں کا بھی اندازہ ہو جائے نیز یہ نظام اپنے مقاصد کی تکمیل میں کتنا کامیاب ہے، جائزہ لیا جا سکے۔

نصابِ تعلیم:

مدارس، خواہ ملحقہ ہوں یا غیر ملحقہ، کے نصابِ تعلیم پر نظر ڈالنے سے اندازہ ہوتا ہے کہ بنیادی طور پر مدارس میں نصابِ تعلیم کا تصور محض کتابوں کے گرد گھوم رہا ہے، یعنی ''کتاب مرکوز'' ہے، جب کہ آج کل بچے کو مرکز مانے بغیر کسی فعال نظامِ تعلیم کا کامیاب ہونا ناممکن خیال کیا جاتا ہے۔ اس کے علاوہ، نصاب کو ترتیب دیتے وقت کہیں بھی مقاصدِ تدریس، طالب علم کی ذہنی سطح اور نفسیاتی ضرورت کے مطابق مضمون کے انتخاب، طریقۂ تدریس، تدریس کو دلچسپ بنانے کے لیے ''امدادی سامانِ تعلیم'' کی فراہمی اور امتحان کے وقفوں اور طریقوں کا کوئی ذکر ہی نہیں ملتا ہے۔ نتیجہ یہ ہوا کہ بعض بعض مضامین میں پندرہ پندرہ[۴۴] کتب عرصۂ دراز سے چل رہی ہیں، جن کا پڑھنا ہر طالب علم کے لیے لازمی ہے، اور وہ بھی ایسے مضامین کی کتب جن کا عملی زندگی یا مدرسے سے فراغت کے بعد کی زندگی سے کوئی تعلق ہی نہیں ہے۔ ساتھ ہی تبدیلی نصاب کا مطلب سمجھا

جا تا ہے کہ مختلف مضامین کی تدریس کے لیے چند کتابوں کا اضافہ کر دیا جائے یا چند کتابیں کم کر دی جائیں۔ بعض مدارس کے نصابِ درس میں ایسی کتب بھی ہیں جو بلا کسی تبدیلی کے تقریباً ۳۰۰ سال کے زیادہ عرصہ سے پڑھائی جارہی ہیں، جب کہ تیزی سے بدلتی ہوئی اس دنیا میں علم کی دنیا بہت وسیع ہوگئی ہے اور ہر علم چند سال میں ہی دگنی ترقی کر لیتا ہے، اور مختلف علوم ایک دوسرے کے لیے لازم وملزوم ہو گئے ہیں۔ دوسری بات یہ ہے کہ آج کی تعلیم بھی محض مدرسے کی چہار دیواری تک محدود نہیں رہ گئی ہے، بلکہ مدرسے کی چہار دیواری میں ہونے والے عمل کے علاوہ، تعلیم کے اس عمل میں والدین کی فعال شرکت نیز ماحول اور اردگرد پھیلے اس ماحول میں ہونے والی روز افزوں تبدیلیوں کو پیش نظر رکھے بغیر بہتر تعلیم دینا ناممکن سا ہو گیا ہے۔ ادھر آزاد مدارس کے تعلق سے عام مسلمانوں کا بھی رویہ رہا ہے کہ مدارس کو صدقہ، زکوٰۃ اور چرم قربانی دے کر یہ سمجھ بیٹھتے ہیں کہ مدارس کی تعلیم کے لیے ان کی ذمہ داری پوری ہوگئی، اس لیے وہ صاحب خیر حضرات اور خصوصاً مدارس میں پڑھنے والے بچوں کے والدین مدرسہ کی تدریسی زندگی میں اپنی شرکت اور دلچسپی کی ضرورت اور اہمیت کو محسوس ہی نہیں کرتے۔ انھیں یہ احساس ہی نہیں ہے کہ اگر مدارس کی تعلیمی مصروفیات میں نہ صرف والدین، بلکہ سماج کے دیگر وسائل کو بھی شریک کیا جائے تو مدارس کی تعلیم میں زیادہ جاذبیت پیدا ہو جائے گی اور یہ تعلیم زیادہ مفید اور بامقصد بن جائے گی۔

ویسے تو ہندوستان کے مختلف غیر ملحقہ مدارس میں مختلف نصابات رائج ہیں، لیکن عام طور پر یہ مدارس نصاب کے تعلق سے تین طرح کے نصابوں سے متاثر نظر آتے ہیں، اور وہ ہیں (۱) درس نظامی (۲) دارالعلوم دیوبند کا نصاب (۳) دارالعلوم ندوۃ العلما کا نصاب۔ دلچسپ بات یہ ہے کہ تینوں نصابوں میں اکثر مضامین اور ان کی کتابیں مشترکہ ہیں۔ یہاں اس بات کا ذکر ضروری ہے کہ شیعہ مدارس کا نصابِ تعلیم عام طور پر سنی مدارس کے نصاب سے مختلف ہے۔

جیسا پہلے ذکر کیا گیا کہ ہندوستان کی نو ریاستوں میں مدرسہ بورڈوں سے ملحقہ مدارس ہیں، جن میں حکومت کے مرتب کردہ نصاب کو پڑھایا جاتا ہے۔ ان میں عربی ادب، دینیات کے علاوہ انگریزی، اردو، حساب، جغرافیہ، تاریخ، جنرل سائنس، ہندی، سماجی علوم وغیرہ مضامین نصاب میں داخل ہیں۔

جہاں تک ''مدارسِ نسواں'' کی نصابی خصوصیات کا سوال ہے، تو یہاں لڑکیوں کی ضروریات کو مدنظر رکھتے ہوئے نصابِ تعلیم کو مختصر کر دیا گیا ہے، کیونکہ عام طور پر لڑکیاں جلد گھریلو ذمے داریوں سے وابستہ ہو جاتی ہیں۔ اس لیے نصاب میں صرف ضروری چیزوں کو ہی شامل کرنے پر اکتفا کیا گیا ہے تاکہ پانچ چھ سال کی مدت میں اس کی تکمیل ہو جائے، اور وہ علمی استعداد کے ساتھ عملی زندگی کا آغاز کر سکیں۔ اعلیٰ درجات کے لیے ''درس نظامی'' کی ضخیم کتابوں کی بجائے لڑکیوں کی عمر، استعداد اور ضرورت، اور ان کے اندر تعمیرِ معاشرہ کا شعور اجاگر کرنے کے پیش نظر نصاب مرتب کیا گیا ہے۔ ساتھ ہی دور حاضر کے تقاضوں کے تحت بقدر ضرورت ''علوم عصریہ'' بھی نصاب میں شامل ہیں۔ ان کے نصاب میں دینی مضامین کے تعلق سے تفسیر، حدیث اور سیرت پر ہی زیادہ زور دیا گیا ہے۔ اس کے علاوہ امور خانہ داری، سلائی، کڑھائی وغیرہ کو بھی نصاب میں شامل کیا گیا ہے۔ اس بات کا بھی خیال رکھا گیا ہے کہ لڑکیوں کو پانچ چھ سال کی مدت میں جنرل نرسنگ، جنرل میڈیسن، میٹرنٹی اور دوسرے ضروری امور کی بھی تعلیم دی جائے تاکہ انھیں علاج و معالجہ سے نہ صرف واقفیت ہو جائے بلکہ اگر وہ چاہیں تو بطور معاش اس سے فائدہ بھی اٹھا سکیں۔

ہندوستان میں مدارس کے نصابِ تعلیم کی اصلاح کے تعلق سے اب تک سیکڑوں کنونشن اور سیمینار منعقد ہو چکے ہیں، ساتھ ہی بہت سے مضامین لکھے گئے ہیں، لیکن عملاً مدارس کا نصاب ہنوز روزِ اول کی شکل میں موجود ہے۔ ایسے بیشتر پروگرام ''نشستند و گفتند و برخاستند'' سے آگے نہ بڑھ سکے۔ اور ہمیشہ تان اس پر ٹوٹی کہ چند کتابوں کی کمی و بیشی کر دی جائے اور یہ کتابیں بھی بیشتر مدارس میں دوڈھائی سو سال پرانی چل رہی ہیں، جیسا کہ پہلے اس تعلق سے لکھا گیا ہے۔ منطق و فلسفہ جو کہ عموماً مدارس سے فراغت کے بعد طلبہ کی عملی زندگی میں قطعاً کسی کام نہیں آتا، داخل نصاب ہیں۔ قرآن و حدیث کی تدریس براہ راست قرآن و حدیث سے نہیں کی جاتی۔ اہم بات یہ ہے کہ ترتیب نصاب کے جو اصول و ضوابط ہیں، ان سے بیشتر کارکنانِ مدارس ناآشنا ہیں، اب کچھ مدارس تبدیلی نصاب کی جانب اپنی توجہات مرکوز کر رہے ہیں، نیز بعض آزاد مدارس نے اپنے یہاں ''عصری علوم'' کے ساتھ ساتھ تکنیکی اور پیشہ ورانہ علوم و فنون کی

جانب قدم بڑھانا شروع کر دیا ہے جو کہ امید افزا اور قابل ستائش رجحان ہے۔

طریقۂ تدریس:

مدارس خواہ ملحقہ ہوں یا غیر ملحقہ یا ''مدارس نسواں'' ان کے طریقۂ تدریس کو دیکھنے سے اندازہ ہوتا ہے کہ یہاں نظامِ تدریس میں کتاب کو اہم مقام حاصل ہے۔ شاید یہ کہا جائے تو بیجا نہیں ہوگا کہ تدریس، تعلیم، امتحان غرض کہ مدارس کی پوری علمی زندگی سے متعلق ہر قدم کتاب کے ارد گرد گھومتا ہے۔ جب کہ موجودہ ترقی یافتہ دور کے ماہرین تعلیم نے بچے کو دوران تدریس مرکزی حیثیت دینے پر زور دیا ہے۔ دلچسپ بات یہ ہے کہ مدارس میں دیگر اصلاحی اقدامات کی طرح ''طریقۂ تدریس کی اصلاح'' بھی ''بس زبانی جمع خرچ'' تک محدود ہے۔ عملی طور پر مدارس کے اساتذہ ''کتاب'' کے ذریعے ہی مختلف مضامین کی یک طرفہ تدریس کرتے ہیں، خواہ تدریسی عمل میں طلبہ دلچسپی لیں یا نہ لیں۔

طریقۂ امتحان:

گذشتہ تقریباً ایک صدی سے مدارس کے نصاب اور نظامِ تعلیم کے تعلق سے تبدیلی کی بات مختلف پلیٹ فارموں سے کی جا رہی ہے۔ نصاب کی تبدیلی و اصلاح کا مسئلہ، اس میں دو رائے نہیں کہ ایک خوش آئند پہلو ہے، لیکن ایک اچھے تعلیمی نظام کے جملہ عوامل میں ''نصابِ تعلیم'' کے ساتھ ''کیسے پڑھائیں'' یعنی ''طریقۂ تدریس'' اور طلبہ کی علمی صلاحیت کی جانچ یعنی ''طریقۂ امتحان'' میں بھی تبدیلی ایک ناگزیر امر ہے۔ جیسا کہ بعض ماہرین تعلیم کا خیال ہے کہ اگر ہندوستانی نظامِ تعلیم کے کسی پہلو کے اصلاح کی شدید ترین ضرورت ہے تو وہ ہے امتحان کا طریقہ۔

ہندوستان کے طول وعرض میں پھیلے جملہ مدارس میں عموماً قدیم ترین روایتی طریقۂ امتحان رائج ہے، جسے مکمل طور پر تعلیمی نظام میں ایک جداگانہ عمل کی حیثیت سے استعمال کیا جا رہا ہے، جب کہ مقاصد تعلیم، نصاب، طریقۂ تدریس اور تعلیمی حصول کی جانچ ایک دوسرے پر نہ صرف منحصر بلکہ ایک دوسرے کے بغیر نامکمل ہیں۔

عام طور پر مدارس میں دو طرح کے امتحانات کا طریقہ رائج ہے۔ ایک، وہ مدارس ہیں جو ہر لحاظ

سے خودمختار ہیں، اور خود ہی پرچے بناتے ہیں۔ قابل ذکر بات ہے کہ مدارس میں تدریس کے دیگر مسائل کی طرح پرچے بنانے کی بھی کوئی تربیت نہیں دی جاتی۔ اور نہ ہی درجہ میں طلبہ کو بتایا جاتا ہے کہ امتحان میں کس قسم کے پرچے آئیں گے۔ دوسرے، وہ مدارس ہیں جو بورڈوں سے ملحق ہیں، ان کے پرچے ریاستی مدرسہ بورڈ مہیا کرتے ہیں اور امتحانات کے نتائج کا اعلان بھی بورڈ کرتے ہیں۔ ایسے مدارس کے امتحان کی رپورٹیں بہت اچھی نہیں ہیں جیسا کہ مولانا مجیب اللہ ندوی نے اپنے مضمون ''مدارس دینیہ کو درپیش مشکلات، خطرات اور ان کا تحفظ'' میں الہ آباد اور بہار کے مدرسہ بورڈ وں کے امتحانات کی صورت حال پر روشنی ڈالتے ہوئے کہا ہے:

> ''ان مدرسوں میں اساتذہ اپنے تھوڑے سے مادی فائدے کی وجہ سے اس بے باکی سے طلبہ کو نقل کراتے ہیں اور فرضی لوگوں کو امتحان میں بٹھاتے ہیں کہ جدید تعلیم گاہوں کے لوگ بھی ''الاماں والحفیظ'' کہنے لگے ہیں''۔ [۴۵]

اس کے علاوہ، بہار اور کیرالہ میں غیر ریاستی بورڈ بھی ہیں جو نہ صرف امتحان لیتے ہیں، بلکہ مدارس کے اساتذہ کی ''دوران ملازمت'' تربیت کا بھی انتظام کرتے ہیں۔ لیکن زیادہ تر آزاد مدارس اپنے امتحانات خود لیتے ہیں۔

امتحان کے لحاظ سے مدارس کو چار حصوں میں تقسیم کیا جاسکتا ہے:

۱- وہ مدارس جو ماہانہ، سہ ماہی، ششماہی اور سالانہ امتحان لیتے ہیں۔

۲- وہ مدارس جن میں سہ ماہی، ششماہی اور سالانہ امتحان لیے جاتے ہیں۔

۳- وہ مدارس جن میں ششماہی اور سالانہ امتحان ہوتے ہیں۔

۴- وہ مدارس جن میں صرف سالانہ امتحان ہوتے ہیں۔

غیر ملحقہ مدارس کا تعلیمی سال سن ہجری کے دسویں مہینے ''شوال'' سے شروع ہو کر ''شعبان'' میں ختم ہو جاتا ہے۔ ختم سال پر ارباب مدرسہ طلبہ کی تعلیمی ترقی کی جانچ کے لیے امتحان لیتے ہیں ان مدارس میں اساتذہ خود سے پرچے تیار کرتے ہیں، گرچہ اس تعلق سے وہ غیر تربیت یافتہ ہوتے ہیں۔ ممتحن عموماً خود اسی مدرسہ کے اساتذہ ہوتے ہیں بعض مدارس باہر سے بھی ممتحن کو بلاتے ہیں۔ بڑے درجات کے امتحانات عام طور پر ''تحریری'' و ''تقریری'' دونوں لیے جاتے ہیں، جب کہ

چھوٹے درجات میں ''تقریری'' امتحان کا رواج ہے۔ ان مدارس کے پرچے عموماً ''موضوعی جانچ'' (Subjective) پر مشتمل ہوتے ہیں، جب کہ ''معروضی جانچ'' (Objective) کا طریقہ آج کل زیادہ رائج ہے اور جدید بھی۔

مدارس میں اصلاح نصاب وطریقۂ تدریس کی طرح امتحانات میں اصلاح کے سلسلے میں بھی محض بحث ومباحثہ پر ہی اکتفا کیا گیا ہے۔ اب تک کسی نے ٹھوس قدم اس جانب نہیں اٹھایا ہے۔ اس حقیقت سے انکار ممکن نہیں کہ بعض سیمیناروں اور کنونشنوں میں اس تعلق سے چند تجاویز سامنے آئی ہیں مثلاً:

۱۹۹۴ء میں دلی میں منعقدہ دو روزہ سیمینار میں "Foundation For Education Development" کے زیر اہتمام ایک تجویز منظور کی گئی، جس میں کہا گیا کہ:

''دینی مدارس کے لیے ایک کل ہند دینی تعلیمی مشاورتی بورڈ برائے امتحانات تشکیل دیا جائے، اس بورڈ کے مقاصد حسب ذیل ہوں گے۔

(الف) دینی مدارس کے تعلیمی معیار میں یکسانیت لانے کے لیے ماڈل نصاب تجویز کرنا۔

(ب) دینی مدارس کو مربوط کرنا، اور ان کے فارغ طلبہ کو اسناد دینا۔

(ج) اعلیٰ درجات کے لیے امتحانات کے نمونے کے پرچے تیار کرنا۔

اس تجویز کی تشریح میں کہا گیا ہے کہ:

''اس بورڈ کی حیثیت صرف مشاورتی ہوگی۔ یہ ابتداً امتحان بورڈ نہ ہوگا، بلکہ صرف ماڈل پرچے اور ماڈل کورسیز تیار کرے گا۔ آئندہ برسوں میں اگر یہ تجربہ مفید رہا تو یہ بورڈ عصری بورڈوں کی طرح مستقل امتحانات لے سکے گا''

اس طرح کی ایک تجویز ڈاکٹر فضل الرحمٰن فریدی نے اپنے کلیدی مقالے بعنوان ''دینی مدارس کا نصاب، تعلیم اور عصری چیلنج''، میں پیش کی ہے:

''دینی مدارس کے تعلیمی معیار میں ہم آہنگی اور یکسانیت پیدا کرنے کے لیے یہ ضروری ہے کہ کل ہند سطح پر ایک نگراں بورڈ قائم کیا جائے جس کا طویل المیعاد مقصد امتحانات لینا، اور نصاب مقرر کرنا ہو اور ڈگری دینا بھی ہو۔ لیکن یہ مقصد بہ صورت

چھوٹے درجات میں ''تقریری'' امتحان کا رواج ہے۔ ان مدارس کے پرچے عموماً ''موضوعی جانچ'' (Subjective) پر مشتمل ہوتے ہیں، جب کہ ''معروضی جانچ'' (Objective) کا طریقہ آج کل زیادہ رائج ہے اور جدید بھی۔

مدارس میں اصلاح نصاب وطریقۂ تدریس کی طرح امتحانات میں اصلاح کے سلسلے میں بھی محض بحث ومباحثہ پر ہی اکتفا کیا گیا ہے۔ اب تک کسی نے ٹھوس قدم اس جانب نہیں اٹھایا ہے۔ اس حقیقت سے انکار ممکن نہیں کہ بعض سیمیناروں اور کنونشنوں میں اس تعلق سے چند تجاویز سامنے آئی ہیں مثلاً:

۱۹۹۴ء میں دلی میں منعقدہ دو روزہ سیمینار میں "Foundation For Education Development" کے زیر اہتمام ایک تجویز منظور کی گئی، جس میں کہا گیا کہ:

''دینی مدارس کے لیے ایک کل ہند دینی تعلیمی مشاورتی بورڈ برائے امتحانات تشکیل دیا جائے، اس بورڈ کے مقاصد حسب ذیل ہوں گے۔

(الف) دینی مدارس کے تعلیمی معیار میں یکسانیت لانے کے لیے ماڈل نصاب تجویز کرنا۔

(ب) دینی مدارس کو مربوط کرنا، اوران کے فارغ طلبہ کو اسناد دینا۔

(ج) اعلیٰ درجات کے لیے امتحانات کے نمونے کے پرچے تیار کرنا۔

اس تجویز کی تشریح میں کہا گیا ہے کہ:

> ''اس بورڈ کی حیثیت صرف مشاورتی ہوگی۔ یہ ابتداً امتحان بورڈ نہ ہوگا، بلکہ صرف ماڈل پرچے اور ماڈل کورسیز تیار کرے گا۔ آئندہ برسوں میں اگر یہ تجربہ مفید رہا تو یہ بورڈ عصری بورڈوں کی طرح مستقل امتحانات لے سکے گا''

اس طرح کی ایک تجویز ڈاکٹر فضل الرحمٰن فریدی نے اپنے کلیدی مقالے بعنوان ''دینی مدارس کا نصاب، تعلیم اور عصری چیلینج''، میں پیش کی ہے:

> ''دینی مدارس کے تعلیمی معیار میں ہم آہنگی اور یکسانیت پیدا کرنے کے لیے یہ ضروری ہے کہ کل ہند سطح پر ایک نگراں بورڈ قائم کیا جائے جس کا طویل المیعاد مقصد امتحانات لینا، اور نصاب مقرر کرنا ہو اور ڈگری دینا بھی ہو۔ لیکن یہ مقصد بہ صورت

موجودہ جلد حاصل نہیں ہوسکتا ہے، اس لیے کہ پہلے مرحلے میں یہ بورڈ آخری درجات (مثلاً عالمیت یا فضیلت) کا ماڈل نصاب وضع کرے اور امتحانات کے پرچے بنائے، جن کو اختیار کرنا مدارس کی صوابدید پر چھوڑ دیا جائے۔ اس بورڈ کی ذمے داری پہلے مرحلے میں یہ بھی قرار دی جاسکتی ہے کہ مذکورۃ الصورت تبدیلوں کے پیش نظر اساتذہ کی تربیت کا اہتمام کرے، یا ایسے اداروں کو تعاون کرے جو اساتذہ کی تربیت کرتے ہیں''۔

اس طرح کی اور دیگر تجاویز دوسرے اجتماعی مواقع پر منظور کی گئیں ہیں، جن میں یہاں قابل ذکر تجویز، دارالعلوم دیوبند کے اکتوبر ۱۹۹۴ء میں منعقدہ اجتماع میں منظور کی گئی ہے۔ بلاشبہ، ان تجاویز کی ضرورت واہمیت سے انکار ممکن نہیں اور نہ ہی مدارس سے متعلق علما اور دیگر ماہرین تعلیم کی لگن اور ان کے خلوص پر کوئی شک وشبہ کیا جاسکتا ہے۔ ان کی فکرمندی قابل ستائش ہے جسے بہ نظر احسن دیکھا جانا چاہیے۔ لیکن محض کسی تجویز کو منظور کردینے سے تو مسئلہ حل نہیں ہوگا۔ اس لیے ضرورت اس بات کی ہے کہ ایک ٹھوس خاکہ بنایا جائے اور تجویز کو روبہ عمل لانے کے لیے اقدامات کیے جائیں۔ ساتھ ہی اتنے بڑے ملک میں پھیلے مدارس کی اس طویل تعداد کو ایک بورڈ کے تحت لانے کی بجائے ملک میں علاقائی بورڈ یا صوبائی بورڈ قائم کیے جائیں۔ جیسا کہ بعض ریاستوں میں حکومت کی جانب سے ریاستی سطح پر بورڈ قائم کیے گئے ہیں۔

اساتذہ:

ہندوستان میں جب سے مدارس کے قائم ہونے کا سلسلہ شروع ہوا ہے۔ اس زمانے سے دینی تعلیم کو اساتذہ کی ذمہ داری خیال کیا جاتا رہا ہے۔ یہ ایک مسلم حقیقت ہے کہ مدارس کی بعض اہم شخصیات کی زندگی کو علم وعزت وشہرت کی بلندیوں سے ہمکنار کرنے میں رسمی تعلیم کے تعلق سے قطعاً اور کلیتاً اساتذہ کی مخلصانہ کوشش اور بے لوث خدمات رہی ہیں۔ اس دور میں مدارس کے اساتذہ اپنا پورا وقت درس وتدریس میں صرف کرتے تھے، اور ہر لحاظ سے اپنے طلبہ اور سماج کے لیے ایک نمونے کی حیثیت رکھتے تھے۔ درس وتدریس کے پیشے سے تقدس شاید اس لیے بھی وابستہ رہا ہے کہ یہ درحقیقت خود انبیائے کرام کا پیشہ رہا ہے جو کہ نوع انسانی کو ''علم وحکمت'' عطا کرنے

موجودہ جلد حاصل نہیں ہوسکتا ہے، اس لیے کہ پہلے مرحلے میں یہ بورڈ آخری درجات (مثلاً عالمیت یا فضیلت) کا ماڈل نصاب وضع کرے اور امتحانات کے پرچے بنائے، جن کو اختیار کرنا مدارس کی صوابدید پر چھوڑ دیا جائے۔ اس بورڈ کی ذمے داری پہلے مرحلے میں یہ بھی قرار دی جاسکی ہے کہ مذکورۃ الصورت تبدیلیوں کے پیش نظر اساتذہ کی تربیت کا اہتمام کرے، یا ایسے اداروں کو تعاون کرے جو اساتذہ کی تربیت کرتے ہیں''۔

اس طرح کی اور دیگر تجاویز دوسرے اجتماعی مواقع پر منظور کی گئیں ہیں، جن میں یہاں قابل ذکر تجویز، دارالعلوم دیوبند کے اکتوبر ۱۹۹۴ء میں منعقدہ اجتماع میں منظور کی گئی ہے۔ بلاشبہ، ان تجاویز کی ضرورت واہمیت سے انکار ممکن نہیں اور نہ ہی مدارس سے متعلق علما اور دیگر ماہرین تعلیم کی لگن اور ان کے خلوص پر کوئی شک وشبہ کیا جاسکتا ہے۔ ان کی فکرمندی قابل ستائش ہے جسے بہ نظر احسن دیکھا جانا چاہیے۔ لیکن محض کسی تجویز کو منظور کر دینے سے تو مسئلہ حل نہیں ہوگا۔ اس لیے ضرورت اس بات کی ہے کہ ایک ٹھوس خاکہ بنایا جائے اور تجویز کو روبہ عمل لانے کے لیے اقدامات کیے جائیں۔ ساتھ ہی اتنے بڑے ملک میں پھیلے مدارس کی اس طویل تعداد کو ایک بورڈ کے تحت لانے کی بجائے ملک میں علاقائی بورڈ یا صوبائی بورڈ قائم کیے جائیں۔ جیسا کہ بعض ریاستوں میں حکومت کی جانب سے ریاستی سطح پر بورڈ قائم کیے گئے ہیں۔

اساتذہ:

ہندوستان میں جب سے مدارس کے قائم ہونے کا سلسلہ شروع ہوا ہے۔ اس زمانے سے دینی تعلیم کو اساتذہ کی ذمہ داری خیال کیا جاتا رہا ہے۔ یہ ایک مسلم حقیقت ہے کہ مدارس کی بعض اہم شخصیات کی زندگی کو علم وعزت وشہرت کی بلندیوں سے ہمکنار کرنے میں رسمی تعلیم کے تعلق سے قطعاً اور کلیتاً اساتذہ کی مخلصانہ کوشش اور بے لوث خدمات رہی ہیں۔ اس دور میں مدارس کے اساتذہ اپنا پورا وقت درس وتدریس میں صرف کرتے تھے، اور ہر لحاظ سے اپنے طلبہ اور سماج کے لیے ایک نمونے کی حیثیت رکھتے تھے۔ درس وتدریس کے پیشے سے تقدس شاید اس لیے بھی وابستہ رہا ہے کہ یہ درحقیقت خود انبیائے کرام کا پیشہ رہا ہے جو کہ نوع انسانی کو ''علم وحکمت'' عطا کرنے

کے لیے مبعوث ہوتے تھے۔ جیسا کہ خود نبی ﷺ کا فرمان ہے۔ "انما بعثت معلما" (بلاشبہ مجھے استاد بنا کر بھیجا گیا ہے) اس حدیث سے استاد کے پیشے کی رفعت و بلندی کا اندازہ بخوبی لگایا جا سکتا ہے۔ اسی لیے استاد سے محض علم و فن میں ہی نہیں۔ بلکہ تقویٰ اور کردار میں بھی اعلیٰ مقام کی توقع کی جاتی رہی ہے اور اسے خدا ترسی، ریاضت، خلوص اور قول و فعل کی ہم آہنگی کا پیکر تصور کیا جاتا رہا ہے۔ ساتھ ہی اساتذہ سے یہ امید کی جاتی رہی ہے کہ وہ اپنے طلبہ کو بہتر ''انسان'' بنائے، جن کی شخصیت کے ارتقا میں کوئی بھی پہلو تشنہ نہ رہ جائے۔ یہاں یہ بات ملحوظ رہے کہ اس سے محض یہ مراد نہ تھی کہ استاد شاگرد کو فقط چند مضامین کی تدریس کے ذریعے علمی فیض پہونچا کر سبکدوش ہو جائے، بلکہ اپنے شاگردوں کو مختلف شعبۂ حیات کی تعلیم و تربیت دینا اور عملی طور پر ان کو تیار کرنا، مقصودِ تدریس تھا۔

ابتدائی دور میں درس و تدریس کا کام، مساجد، خانقاہوں، مکاتب و مدارس، نیز علما، صاحب حیثیت افراد کی حویلیوں، ڈیوڑھیوں میں چلتا تھا۔ اکثر صاحب حیثیت افراد مدارس کے قیام کو کارِثواب تصور کرتے تھے۔ جیسا کہ پہلے اس تاریخی پس منظر کی جانب اشارہ کیا جا چکا ہے۔ لیکن ان بلند مرتبہ اساتذہ نے ہمیشہ تعلیم کو سرکاری گرفت سے آزاد رکھا، گو کہ حکومتِ وقت نے بھی ہمیشہ اچھے اساتذہ و علما کی سرپرستی کی۔ یہ اساتذہ بیک وقت معلم بھی تھے اور امام و خطیب بھی۔ قاضی وقت بھی تھے اور واعظ بھی، جو حاکمِ وقت کو تنبیہ کرنے سے بھی گریز نہیں کرتے تھے۔ یہ حکومت کے انتظامی شعبے کے رہنما بھی تھے اور فوج کے سپہ سالار اور ماہر دفاع بھی۔

دورِ سلطنت اور دورِ مغلیہ پر نگاہ ڈالنے سے اندازہ ہوتا ہے کہ اس وقت کے سلاطین، امرا، شہزادے اور شہزادیاں مدارس کے اساتذہ کو بڑی قدر و منزلت کی نظر سے دیکھتے تھے۔ اس حقیقت کی جانب ابوالفضل نے بھی اپنی تصنیف ''آئین اکبری'' میں اشارہ کیا ہے۔ ساتھ ہی انھوں نے اساتذہ کی چند صفات کا ذکر کیا ہے، جس سے اس دور کے اساتذہ کی خوبیوں کا اندازہ ہوتا ہے۔ اسی طرح برنیر نے اورنگ زیب کی اپنے استاد کے ساتھ گفتگو کا ذکر کیا ہے، جس سے ثابت ہوتا ہے کہ اس دور کے حکمراں اساتذہ سے کن صفات کی توقع کرتے تھے، اور ان کے نزدیک تعلیم کا

مطلب انسانی شخصیت کی ہمہ جہتی نشو ونما تھا۔اس دور میں استاد کے لیے ضروری تھا کہ وہ طلبہ کے ماحول، عادات اوراس کی شخصیت کے مختلف پہلوؤں کا مطالعہ کر کے اس کے لیے اس کے مطابق تدریسی مواد مہیا کرے اور اسے ایک کامیاب مستقبل کے لیے تیار کرے۔

دلچسپ بات یہ ہے کہ اس دور میں ادب کا ماحول قائم کرنے اور بہتر تعلیمی حصول کے لیے اساتذہ ''چھڑی'' کا استعمال کرتے رہے ہیں۔اور یہ روایت آج تک مکاتب و مدارس میں جاری ہے۔لیکن اس میں شک نہیں کہ اس ڈنڈے کے پیچھے اساتذہ کی بے لوث خدمت کا جذبہ اوران کے دل میں طلبہ کے لیے انتہائی خلوص و شفقت شامل تھی۔گر چہ اس دور میں تعلیم کتاب کے گرد گھومتی رہی ہے۔لیکن اس حقیقت سے انکار نہیں کیا جا سکتا ہے کہ انھیں سادگی پسند اور مخلص اساتذہ کے ذریعے دی گئی تعلیم نے باکمال افراد پیدا کیے ہیں۔اس دور کے مدارس کے اساتذہ محض روایتی اساتذہ نہ تھے، بلکہ بعض انتہائی متموّل اور اعلیٰ عہدیدار بھی اپنے مصروف ترین اوقات میں سے وقت نکال کر درس وتدریس کا کام انجام دیتے تھے۔اس دور کے علما، مصنفین اور اساتذہ کی فہرست بہت لمبی ہے۔اس جانب صباح الدین عبدالرحمٰن نے اپنی تصنیف ''بزم مملوکیہ، بزم تیموریہ اور ہندوستان کے عہد وسطیٰ کا فوجی نظام'' میں تفصیل سے روشنی ڈالی ہے۔

دورِ اکبری میں مدارس کے اہم اساتذہ میں امیر فتح اللہ شیرازی کا نام خاصا مشہور ہے۔ مدارس کے نصاب تعلیم میں تبدیلی کے تعلق سے ان کا بہت بڑا رول رہا ہے۔ یہ نہ صرف اعلیٰ پایے کے عالم واستاد تھے، بلکہ اعلیٰ درجے کے ماہرِ دفاع اور دفاعی سامان کے موجد بھی تھے۔شیر شاہ سوری جیسے ماہر نظام سلطنت کی تعلیم و تربیت بھی جونپور کے ایک مدرسہ کے اساتذہ کی نگرانی میں ہوئی تھی، جس نے اپنی قلیل مدّتی حکومت کے دوران بنیادی اہمیت کے کارہائے نمایاں انجام دیے۔اس دور کی اہم خصوصیت یہ رہی ہے کہ اساتذہ کو''تنخواہ یاب ملازم'' نہیں تصور کیا گیا ہے، اور نہ ہی اساتذہ کے اندر مال ومتاع کی حرص و طمع تھی۔عموماً مدارس کے اساتذہ درس وتدریس کی خدمات ''کارثواب'' اورنجات آخرت، سمجھ کر انجام دیتے تھے۔اس طرح مدارس کے انھیں مخلص اساتذہ کی کوششوں سے نہ صرف ہندوستان میں اسلامی تعلیم وتمدن کو فروغ حاصل ہوا، بلکہ ایک مشترکہ تہذیب بھی پروان چڑھی، نیز ہندی اور دیگر علاقائی زبانوں نے ترقی کی۔ساتھ ہی انھیں

کی سرپرستی میں سپہ سالار، اطبا، شعرا، ادبا، ماہرین فن تعمیر، ماہرین فنون جنگ ودفاع کو تربیت ملی۔

مغلیہ حکومت کے زوال اور انگریزی تعلیم کی آمد کے ساتھ ساتھ زندگی کے ہر شعبے میں غیر معمولی تبدیلیاں واقع ہوئیں۔ قدریں بدلیں نیز اخلاقی وسماجی اقدار کے تصور میں تبدیلی رونما ہوئی۔ انگریزوں کی معاندانہ پالیسی اور سیاسی حکمت عملی کے نتیجے میں مدارس کا نظام تہہ و بالا ہوگیا۔ انجام کار، استاد کے پیشے کا تصور تغیر پذیر ہوا۔ استاد وشاگرد کے تعلقات بدلے۔ تعلیم کی تعریف بدلی اور تعلیم کے مقاصد بدلے۔ مختصر یہ کہ نظام تعلیم کا ڈھانچہ ہی بدل گیا۔

اہم بات یہ ہے کہ انگریزوں کی آمد کے بعد بھی سیرت سازی کا ہر کام انتہائی ہمت کے ساتھ اور مشکل ترین حالات میں بھی حکومت کی ہر اعانت سے محروم رہتے ہوئے اور وسائل کی غیر معمولی کمی کے باوجود، مدارس کے اساتذہ نے جاری رکھا۔ انھوں نے اپنے طلبہ میں اخلاقی قدروں کو پروان چڑھایا۔ ساتھ ہی مادہ پرستی کے اس دور میں عصری ادارے جس بحران کا شکار ہوگئے، مدارس اس سے بھی بڑی حد تک محفوظ رہے۔ اس کے علاوہ ''جنگ آزادی'' کے لیے قربانی دینے والوں میں انھی مدارس کے اساتذہ صف اول میں رہے۔ اور ہر طرح کی تکالیف خندہ پیشانی سے برداشت کرتے رہے، بلکہ یہ کہنا بے جانہ ہوگا کہ ۱۸۵۷ء میں شہید ہونے والوں میں علما و اساتذۂ مدارس کی تعداد سب سے زیادہ تھی۔ گاندھی جی کے جنوبی افریقہ سے آنے کے بعد مدارس کے اساتذہ وعلمانے انھیں اپنی مکمل اور غیر مشروط حمایت دی اور ۱۹۴۷ء تک حصول آزادی میں دیگر محبان وطن کے ساتھ کندھے سے کندھا ملا کر لڑتے رہے۔ ان غیر معمولی اور عظیم علما اور اساتذۂ مدارس میں مولانا امداد اللہ مہاجر مکی، مولانا قاسم نانوتوی، شیخ الہند مولانا محمود الحسن، مولانا عبید اللہ سندھی، مولانا حسین احمد مدنی وغیرہ خاص طور پر قابل ذکر ہیں۔

موجودہ مدارس کے اساتذہ پر نظر ڈالنے سے اندازہ ہوتا ہے کہ ان میں اب وہ باتیں نہیں پائی جاتی ہیں جو کہ اسلاف میں تھیں۔ بے لوث خدمت کے جذبے کی کمی پائی جاتی ہے۔ عموماً درس وتدریس کو پیشے کے طور پر استعمال کیا جارہا ہے۔ اساتذہ وطلبہ کے مابین دوری پائی جاتی ہے، تربیت یافتہ اساتذہ کی کمی نظر آتی ہے۔ آپسی نزاع وچپقلش بھی دیکھنے کو ملتی ہے۔ غیر ملحقہ وآزاد مدارس کے اساتذہ کا اچھا خاصا وقت چندہ اصولی میں صرف ہوجاتا ہے، جو کہ حصول تعلیم

میں باعث حرج بنتا ہے۔

ہندوستان کے مدرسوں میں اساتذہ کی تربیت (ٹریننگ) کے تعلق سے دورِ وسطیٰ سے ہی کوئی روایت نہیں ملتی ہے۔لیکن محض ایک مقام پر "مولوی ٹریننگ اسکول" کا ذکر ملتا ہے۔اس کے علاوہ اس بات کی تصدیق کسی اور جگہ سے نہیں ہوتی ہے۔اس حقیقت سے انکار بالکل ممکن نہیں کہ آج کل تیزی سے بدلتی ہوئی دنیا میں اب پیشۂ تدریس بھی ایک مستقل فن کی حیثیت اختیار کر چکا ہے جس کی ذمے داریوں سے مؤثر انداز میں عہدہ برآ ہونے کے لیے چند مہارتوں کی ضرورت ناگزیر ہے۔ان فنی مہارتوں میں انفرادی مضامین میں کمال ومہارت کے ساتھ ساتھ بلکہ اس سے بھی کہیں زیادہ اہمیت "کیسے پڑھائیں" کی ہے۔اس کے لیے ضروری ہے کہ استاد کو طلبہ کی نفسیات، تدریسی مسائل، تعلیمی نفسیات، تدریس کو مؤثر اور دلچسپ بنانے کے گُر، جانچ کے طریقوں اور طلبہ کے تعلیمی حصول کو بہتر بنانے کے طریقوں سے مکمل اور گہری واقفیت ہو۔مختصر یہ ہے کہ "کیا پڑھائیں" سے زیادہ اہم ہے کہ طلبہ کو "کیسے پڑھائیں"۔تاکہ طلبہ پڑھنے میں نہ صرف دلچسپی لیں، بلکہ سیکھنے کے عمل میں ان کی مکمل اور مؤثر شرکت اساتذہ کو حاصل ہو جائے۔

اب ہندوستان میں عصری علوم کے اساتذہ کی تربیت کے لیے ہزاروں ادارے کھل چکے ہیں جو نئے تجربات اور مشاہدات کی بنیاد پر اساتذہ کی تربیت کو مؤثر ترین بنانے کے لیے بہتر اقدامات کر رہے ہیں۔اور اب تدریس کے پیشے سے فنی تربیت اس طرح وابستہ ہوگئی ہے کہ غیر تربیت یافتہ کے لیے اس پیشے میں کوئی جگہ نہیں رہی۔اس تربیت کا سارا زور اس پہلو پر دیا جاتا ہے کہ اساتذہ بہتر انداز میں سیکھنے کے عمل میں طلبہ کی رہبری کریں۔اس وقت حکومت ہند کی جانب سے پیشۂ تدریس کی تربیت کی ذمہ داری نیشنل کونسل آف ایجوکیشنل ریسرچ اینڈ ٹریننگ (NCERT) دہلی مرکز، ریاستوں میں اسٹیٹ کونسل آف ایجوکیشنل ریسرچ اینڈ ٹریننگ (SCERT) اور ضلعی سطح پر، ڈسٹرکٹ انسٹی ٹیوٹ آف ایجوکیشن اینڈ ٹریننگ (DIET) وغیرہ پوری کر رہے ہیں۔اس طرح بین الاقوامی سطح پر اس فن کی اہمیت کو تسلیم کیا جا چکا ہے۔تعلیم کی ہر کمیٹی اور ہر کمیشن نے اساتذہ کی تربیت پر زور دیا ہے۔١٩٨٦ء کی قومی تعلیمی پالیسی (نیشنل پالیسی آف ایجوکیشن) میں اس پر خصوصی توجہ دی گئی ہے۔ساتھ ہی تربیت

اساتذہ کے تعلق سے مختلف پروگراموں پر نظر ثانی ہوتی رہی ہے۔

یوں تو مدارس کے نصاب کے سلسلے میں اب بہت کچھ سوچا جانے لگا ہے یعنی "کیا پڑھائیں" لیکن "کیسے پڑھائیں" یعنی طریقۂ تدریس کو مؤثر بنانے کے تعلق سے بڑی بے توجہی برتی جارہی ہے۔ آج جب کہ طریقۂ تدریس نے عالم گیر تجربات کے سائے میں ایک غیر معمول ترقی کی ہے، اس کو نظر انداز کر کے مدارس کا نظامِ تعلیم بہتر نہیں بنایا جا سکتا، دورِ جدید کے تقاضوں اور چیلنجوں کے پیش نظر بعض مدارس نے تربیت یافتہ اساتذہ کی جانب توجہ دینی شروع کر دی ہے۔ ساتھ ہی ایسے مدارس کافی تعداد میں ہیں جن میں سب نہیں تو کچھ اساتذہ تربیت یافتہ ہیں، اور کافی مدارس اب محض تربیت یافتہ اساتذہ کو ہی ترجیح دینے لگے ہیں۔

اس حقیقت سے انکار نہیں کہ گزشتہ چند سالوں سے مدارس کے اساتذہ کی تربیت کی اس ضرورت کو کافی شدت کے ساتھ محسوس کیا جا رہا ہے۔ بعض مدارس نے فنِ تعلیم و تربیت کے زیرِ عنوان فضیلت سال اول اور سال دوم میں اس کورس کو رکھا ہے۔ ان میں سرفہرست مدارس مندرجہ ذیل ہیں:

۱۔ جامعۃ الفلاح، بلریا گنج، اعظم گڑھ (یو۔ پی)

۲۔ جامعۃ الصالحات، رامپور (یو۔ پی)

۳۔ جامعۃ الطیبات، کانپور (یو۔ پی)

اس کے علاوہ مدارس کی تدریس و تعلیم کو مفید و مؤثر اور دلچسپ بنانے کے لیے مختلف ادارے بھی مدارس کے ساتھ مل کر کام کر رہے ہیں۔ جیسا کہ اتر پردیش کی فلاحِ عام سوسائٹی کے زیر اہتمام بلریا گنج، اعظم گڑھ میں جون ۱۹۹۵ء میں آزاد دینی مکاتب کے معائنہ کنندگان کی تربیت کے لیے ایک تربیتی کیمپ منعقد کیا گیا تھا۔ ایسا ہی ایک ادارہ **"المجلس التعلیمی الاسلامی"** ہزاری باغ، (جھارکھنڈ) میں ہے جو ہر سال ۱۰ دنوں سے لے کر دو ہفتے تک کا تربیتی کیمپ منعقد کرتا ہے اور جس کے نصاب میں اسلامیات، فلسفۂ تعلیم، تعلیمی نفسیات، تنظیمِ مدرسہ اور طریقۂ تدریس شامل ہے۔ اسی طرح ایک کورس "مدرسہ تجوید القرآن" مونگیر، بہار میں مکمل ہوا۔ وہاں اس تعلق سے ایک کونسل کا قیام ۱۹۷۵ء میں عمل میں آیا ہے، جس کے تحت تربیت اساتذہ کے

مختلف کیمپ لگے ہیں۔ مدارس کے اساتذہ کی تربیت کے تعلق سے ''مرکز فروغِ سائنس، مسلم یونیورسٹی علی گڑھ'' کی بھی عظیم خدمات رہی ہیں۔اس کے علاوہ ''مظہر سعادت'' گجرات نے بھی کچھ دنوں پہلے مدارس کے اساتذہ کے لیے تربیتی کیمپ کا اہتمام کیا تھا۔اس تعلق سے ''ادارۂ امتحان دینیات'' مالیگاؤں (ناسک) کا بھی اہم رول رہا ہے۔ دہلی میں مدارس کے اساتذہ کی تربیت کے سلسلے میں ''اسٹیٹ کونسل آف ایجوکیشنل ریسرچ اینڈ ٹریننگ'' (SCERT) کے زیر اہتمام ۱۸؍نومبر سے ۹؍دسمبر ۱۹۹۶ء تک کا ایک پروگرام منعقد ہوا جس میں دہلی کے مختلف ماہرینِ تعلیم نے حصہ لیا اور اپنے بیش بہا تجربات وصلاحیتوں سے اساتذۂ مدارس کو مستفیض کیا۔ اب حکومت کی جانب سے بھی مرکزی وریاستی سطح پر، مدارس کی تعلیم وتربیت پر کافی توجہ دی جارہی ہے۔اساتذۂ مدارس کی تربیت کے تعلق سے این سی ای آر ٹی نے بھی کئی پروگرام اپنے کیمپس میں ملکی سطح پر منعقد کیے۔ جامعہ ملیہ اسلامیہ کے ''شعبۂ تعلیم'' کے زیرنگرانی مدارس کے اساتذہ کی تربیت کے لیے ایک روزہ جلسہ منعقدہ کیا گیا تھا، جس میں دہلی کے مختلف مدارس کے اساتذۂ کرام نے حصہ لیا۔اوراس میں مدارس کے اساتذہ کے تربیتی نصاب تیار کرنے اور مستقبل قریب میں تربیتی پروگرام آغاز کرنے کا لائحہ عمل تیار ہوا۔

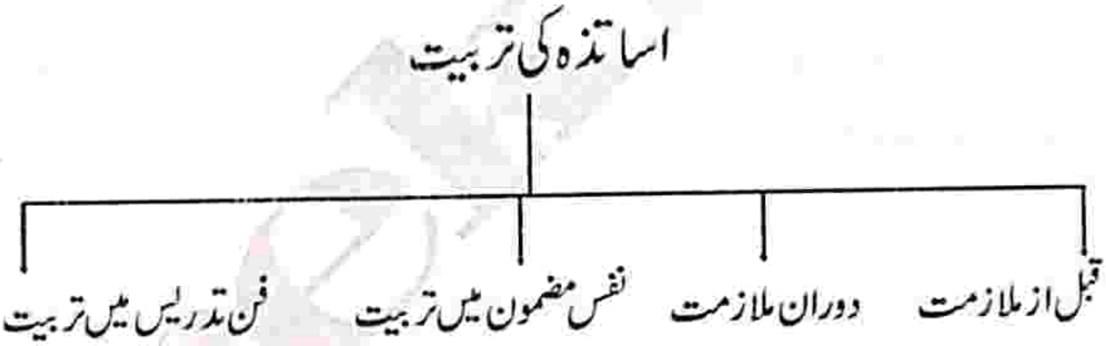
مدارس کے اساتذہ کی تربیت کا پروگرام دوطریقوں سے شروع کیا جاسکتا ہے۔

(۱) قبل ملازمت تربیت: مدارس میں تدریسی ذمہ داریوں کو سنبھالنے سے قبل کم سے کم ایک سال کی تربیت بہت ضروری ہے، تاکہ اساتذہ تدریس کے جملہ پہلوؤں سے مکمل واقفیت حاصل کرنے کے بعد اس پیشے میں داخل ہوں۔

(۲) دوران ملازمت تربیت: یہ ریفریشر کورس دو ہفتے سے چار ہفتے تک کے لیے کیے جاسکتے ہیں، خصوصاً تعطیلات کے دوران، ان کورسوں میں اساتذہ کی تربیت ماہرینِ تعلیم کے لکچرز اور عملی کام کے ذریعے مدارس کے اساتذہ کو فنِ تدریس میں ہونے والی ترقیات سے روشناس کرایا جاسکتا ہے، تاکہ وہ ان کورسوں کے دوران سیکھے گئے علم کو کلاس میں عملی شکل دے سکیں۔ نیز اپنی تدریس کو زیادہ مؤثر اوردلچسپ بنا سکیں۔ دوران ملازمت ہونے والے کورسوں کو پھر دوحصوں میں تقسیم کیا جاسکتا ہے۔

(الف) نفس مضمون میں تربیت: استاد جو مضمون بھی پڑھا رہا ہے۔ ان میں روز افزوں ہونے والی نئی ترقی و تحقیقات سے روشناس کرایا جا سکتا ہے تا کہ استاد کا اپنا علم کسی مضمون میں تشنہ نہ رہے۔

(ب) فن تدریس میں تربیت: اس میں ان امور پر توجہ دینے کی ضرورت ہے جن کی ضرورت استاد دوران تدریس محسوس کرتا ہے۔ اس موقع پر تجربہ کار اساتذہ اور ماہرین تربیت اساتذہ کی خدمات حاصل کرنا بہت ضروری ہے۔ مذکورہ نظام تربیت کو ذیل کے خاکے میں دیکھا جا سکتا ہے۔



مدارس کے اساتذہ کو تربیت دینے کے تعلق سے ایک اہم اشارہ یہاں بہت ضروری ہے کہ تربیت کے دوران ان اساتذہ کو متعلقہ مضامین کی حیثیت سے مختلف گروپوں میں تقسیم کر دینا چاہیے۔ یعنی دینیات پڑھانے والے اساتذہ کا گروپ، عربی ادب پڑھانے والے کا گروپ حفظ وقرأت میں مشق کرانے والے کا گروپ، وغیرہ وغیرہ، تا کہ ہر گروپ کو اس کے ماہرین طریقۂ تدریس سے روشناس کر سکیں۔ عموماً دیکھا گیا ہے، اور احقر کا این سی ای آر ٹی میں بارہا مشاہدہ ہوا ہے کہ مدارس کے اساتذہ کی تربیت عام ماہرینِ تعلیم کے زیر نگرانی کی جا رہی ہے۔ دلچسپ بات یہ ہے کہ مطلق فنِ تدریس پر گفتگو ہو رہی ہے۔ جب کہ مدارس کے اساتذہ کی ضرورت عمومی معلومات کے علاوہ، طریقۂ تدریس اور متعلقہ مضامین کے پڑھانے کے جدید طریقۂ تدریس کی بھی ہے۔ لہٰذا ضرورت اس بات کی ہے کہ مدارس کے اساتذہ کو تربیت دینے کے دوران جہاں عام طریقۂ تدریس سے متعارف کرایا جائے، وہیں جو استاد جس مضمون کو پڑھاتا ہے، اس کے ماہرین کے ذریعے، اس مضمون کے طریقۂ تدریس سے روشناس کرایا جائے تا کہ اساتذۂ مدارس کو خاطر خواہ کامیابی ملے۔

مدارس اور حفظانِ صحت:

دورِ حاضر میں عصری علوم کی درس گاہیں تعلیم و تدریس کے ساتھ ساتھ طلبہ کے لیے جسمانی صحت اور کھیل کود کا بہتر سے بہتر انتظام کرتی ہیں۔ مختلف قسم کے کھیلوں اور ورزشوں کے اہتمام کے ساتھ ساتھ اندرون درس گاہ اور بیرون درس گاہ مقابلوں کے انعقاد پر بھی خاطر خواہ رقم اور غیر معمولی توجہات صرف کرتی ہیں۔ جسمانی تعلیم (Physical Education) اور ورزش کے لیے تربیت یافتہ اساتذہ بحال کیے جاتے ہیں اور تدریسی نظام الاوقات میں ورزش اور کھیلوں کے لیے الگ سے وقت رکھا جاتا ہے۔ اس لیے کہ ''صحت مند ذہن کے لیے صحت مند جسم'' کا ہونا بہت ضروری ہے۔ (Healthy body healthy mind) ساتھ ہی انسانی شخصیت کی ہمہ جہتی نشو ونما میں ذہنی ترقی، جذباتی صحتمندی اور جسمانی ترقی تینوں شامل ہیں۔ یہ بھی ایک مسلم حقیقت ہے کہ صحت مند، تندرست، قوی اور توانا افراد ہی کسی قوم وملت کا اصل سرمایہ ہوتے ہیں۔

اس پس منظر میں مدارس کی موجودہ صورت حال کا جائزہ لینے سے اندازہ ہوتا ہے کہ یہاں کے تدریسی نظام میں ''حفظانِ صحت'' کو کوئی مقام حاصل نہیں ہے۔ یوں مدارس کے نصاب اور دیگر امور پر بلا مبالغہ سینکڑوں سیمینار اور کنونشن منعقد ہوتے ہیں، لیکن شاید ایک موقع بھی ایسا نہیں آیا ہوگا جس میں مدارس کے حفظان صحت کے تعلق سے بحث ہوئی ہوگی۔ یہ الگ بات ہے کہ کچھ مفکرین و ماہرین تعلیم اس موضوع پر اخبار ورسائل میں لکھتے رہے ہیں، لیکن یہ کوئی مسئلہ کا حل نہیں ہے۔

دار العلوم دیو بند کی تاسیس کے وقت نصاب میں ''جسمانی ورزش'' کو شامل کیا گیا تھا اور یہ بلا کسی تخصیص کے ہر طالب علم کے لیے لازمی قرار دی گئی تھی۔ چونکہ دار العلوم دیو بند کے قیام کے پیش نظر جہاں دیگر مقاصد تھے، وہیں ایک مقصد انگریز حکومت سے لوہا لینے کے لیے سپاہی تیار کرنا بھی تھا۔ اس لیے ورزش ضروری قرار دی گئی تھی۔ لیکن ہندوستان میں چونکہ قدیم تصور کے مطابق تعلیم کے بارے میں محدود نقطۂ نظر تھا اور عام آدمی تعلیم کو محض کتابوں ہی تک محدود سمجھتا تھا۔ اس کے علاوہ ملک کا تعلیم یافتہ طبقہ بھی کھیل کود کو ''لہو ولعب'' سے زیادہ اہمیت نہیں دیتا تھا۔ اسی وجہ سے مدرسہ کے نصاب میں جسمانی ورزش کو پسندیدگی کی نظر سے نہیں دیکھا گیا اور ناقدین

دارالعلوم دیو بندکو ''مدرسہ عربیہ'' کہنے کی بجائے ''مدرسہ حربیہ'' کہنے لگے۔ لیکن مولانا قاسم نانوتویؒ ورزش کوایک صحت مند سماجی زندگی کے لیے ضروری سمجھتے تھے۔ لہٰذا اسے نصاب میں برقرار رکھا، لیکن دھیرے دھیرے یہ مضمون غفلت کا شکار ہوگیا اور مدرسہ کی تعلیم صرف کتابوں تک محدود رہ گئی، اوراس کے اثرات، دارالعلوم کے نقش قدم پر چلنے والے اداروں پر بھی مرتب ہوئے۔

ملحقہ وامدادی مدارس میں بھی جسمانی تعلیم کا خاص اہتمام نہیں ہوتا ہے۔ اکثر مدارس میں کھیل کی جگہ نہیں ہے۔ طلبہ اندرون احاطہ یاپھر بیرون احاطہ چہل قدمی، سیر وتفریح پر ہی اکتفا کر لیتے ہیں۔ بعض مدارس میں دیکھا گیا کہ طلبا اپنے طور پر کچھ کھیل کود کا اہتمام کر لیتے ہیں۔ مدارس کے فنڈ سے یا مدارس کے تدریسی نظام میں ''جسمانی تعلیم'' کا اہتمام وانتظام عموماً ناپید ہے۔ جب کہ ہمارے تحقیقی دورے پر تمام مدارس کے ارکان نے ''جسمانی تعلیم'' (Physical Education) کو نصاب میں شامل کرنے کی حمایت کی ہے۔

مدارس کے ذرائع آمدنی:

ہندوستان کے بیشتر مدارس سرکاری امداد سے آزاد ہیں۔ جب کہ کچھ ریاستوں میں حکومت کی جانب سے مدرسہ ایجوکیشن بورڈ کا قیام عمل میں آیا ہے۔ کچھ مدارس حکومت کی وقتی اسکیموں سے بھی فائدہ اٹھار ہے ہیں۔

سرکاری امداد سے اجتناب کرنے والے مدارس کے پس پردہ روایت یہ رہی ہے کہ ہندوستان کے بیشتر مدارس کے قیام کا محرک اول دراصل دارالعلوم دیو بند رہا ہے، جس کی تاسیس کے وقت بانیان دارالعلوم نے بہت واضح الفاظ اور پختہ ارادے کے ساتھ یہ طے کیا تھا کہ مدرسہ کسی مستقل ذریعۂ آمدنی کو نہیں اپنائے گا۔ دوسری وجہ یہ ہے کہ انگریزوں، انگریزی تعلیم اور انگریزی تہذیب وتمدن سے اہل مدارس کو ہمیشہ اجتناب رہا ہے۔ اوراس وقت چونکہ انگریز حکومت برسر اقتدار تھی، جس کی تعلیمی پالیسی، دراصل قدیم مدارس کے زوال کا باعث بنی تھی۔ اس لیے انگریز حکومت کی امداد قبول کرنے کا سوال ہی نہیں پیدا ہوتا تھا۔ تیسری وجہ یہ ہے کہ بیشتر اہل مدارس ابتدائی دور میں انگریز حکومت کے سخت ترین مخالف تھے۔ ان میں سے بہتوں نے نہ صرف جنگ آزادی میں حصہ لیا، بلکہ غیر معمولی تکالیف برداشت کیں، جلا وطنی کی سزائیں جھیلیں اور

انھوں نے ہنستے ہنستے موت کو گلے لگایا۔ ایسے افراد کے لیے ملک دشمن حکومت کی جانب سے امداد قبول کرنا ناممکن تھا۔ اس طرح ہندوستان کے دینی مدارس کی عموماً، حکومت کی امداد قبول کیے بغیر تعلیم جاری رکھنے کی ایک روایت بن گئی۔ اور یہ روایت آج بھی زندہ ہے۔

آزادی کے بعد بھی قدیم روایت کے تحت بیشتر مدارس نے حکومت کی مالی امداد قبول کرنا پسند نہیں کیا۔ شاید اس میں ان اداروں کو یہ خطرہ لاحق رہا کہ مالی امداد کے ساتھ ساتھ حکومتِ وقت مدارس کے نظامِ تعلیم میں مداخلت شروع کردے گی اور مدارس کا بنیادی مقصد پورا نہیں ہوگا۔ شاید اسی خطرہ کے تحت مرکزی و ریاستی سطح پر چلنے والی مختلف وقتی اسکیموں سے اکثر بڑے مدارس نے استفادہ کرنا گوارہ نہیں کیا ہے۔ بہر حال، کچھ چھوٹے چھوٹے مدارس و مکاتب مختلف ریاستوں میں ''مدارس کی تعلیم کی جدید کاری کی اسکیم'' نیز دیگر اسکیموں سے فائدہ حاصل کررہے ہیں۔

غیر ملحقہ وآزاد مدارس جو قدیم روایت کے نقش قدم پر چلتے ہوئے حکومت کی امداد تسلیم کرنا پسند نہیں کرتے، ان کا ذریعۂ آمدنی عموماً زکوٰۃ، صدقہ، فطرہ وغیرہ کی شکل میں چندہ فراہمی ہے۔ جس سے اساتذہ وطلبہ کے اخراجات کی تکمیل کی جاتی ہے۔ اس طرح کے بعض مدارس میں صاحب حیثیت طلبہ سے کچھ ماہانہ فیس بھی لی جاتی ہے۔ ویسے عموماً اعلیٰ درجات میں، طلبہ وطالبات کے قیام وطعام اور کتب فراہمی کی ذمے داری مدارس کے ہی سر ہوتی ہے۔

❖ ❖ ❖

دینی مدارس

نصاب و نظامِ تعلیم اور عصری تقاضے



مولانا ڈاکٹر حافظ حقانی میاں قادری
فاضل علوم اسلامی، ایم اے، ایم فل، پی ایچ ڈی

پروفیسر سید مقبول احمد
ڈائریکٹر علی گڑھ سینٹر آف ویسٹ ایشین اسٹیڈیز

اسلام نے شروع ہی سے علم کے حصول پر زور دیا (طلب العلم فریضه علی کل مسلم و مسلمة : حدیث نبوی ﷺ) قرآنی آیت "و علم آدم الاسماء کلها" سے اس بات کا بھی اندازہ ہوتا ہے کہ علم اور حصولِ علم ہر انسان کو ورثہ میں ملا ہے۔ قرآن مجید میں بار بار ذہین لوگوں اور احمقوں میں امتیاز کیا جاتا رہا ہے، عقل کا لفظ اپنی متعدد شکلوں میں قرآن مجید میں ان گنت بار استعمال ہوا ہے۔ رسول کریم ﷺ کی بعثت کا ایک مقصد یہ بھی تھا کہ عرب بدوؤں کی غریبی، جہالت اور پسماندگی دور کریں اور تعلیم کی اہمیت کا اندازہ ان کے اس قول سے بھی ہوتا ہے کہ "اطلبو العلم ولو کان یانصیبی"۔

ظہورِ اسلام کے وقت عرب میں لوگ لکھنا زیادہ نہیں جانتے تھے۔ شاعری سینہ بہ سینہ چلتی تھی۔ اس لئے شروع میں پڑھنے لکھنے کی طرف بہت زیادہ توجہ دینی پڑی۔ خصوصاً اس وجہ سے کہ قرآن مجید کو لکھنا بھی تھا، پڑھنا بھی تھا۔ رفتہ رفتہ تعلیم پھیلتی گئی اور اموی عہد میں قرآن مجید ہی سے کئی علوم پھوٹ نکلے۔ اس وقت میں اسلام کے نفوذ کے سبب قرآن ہی کے لئے صرف و نحو کی بنیاد بھی پڑ گئی۔ آٹھویں صدی میں غالباً اسپین سے کاغذ بھی ادھر آ گیا۔ یہ صدی سیکولر علوم کی ترویج کے اعتبار سے بھی اہم ہے۔ یہی زمانہ ہے جب مسلمان، یونانی، ایرانی اور ہندوستان علوم سے آشنا ہوئے (گو ایرانی علوم سے کسی قدر پہلے سے بھی واقفیت تھی۔ اس وقت تک بعض اسلامی علوم ارتقا کے منازل طے کر کے اپنی متعین صورتیں بھی اختیار کر چکے تھے۔ تفسیر، فقہ، صرف و نحو اور منطق پہلے عربوں کے یہاں نہیں تھے۔ لیکن آٹھویں صدی کے بعد تو جغرافیہ، طب، ریاضیات، طبیعات اور دوسرے اسی قسم کے علوم بھی عربوں میں در آئے اور اگلی چار صدیوں میں عربوں نے ان علوم کو سیکھنے ہی پر اکتفا نہیں

کیا۔ ان میں بنیادی اضافے بھی کئے اور تعلیم و تحقیق کے متعدد ادارے وجود میں آگئے۔

ابتدائی تعلیم تو مکتبوں اور مدرسوں میں دی جاتی تھی۔ مگر اعلیٰ تعلیم کے لئے کالج یا یونیورسٹیاں نہیں تھیں جو طلباء اسلامی علوم کی تکمیل کے خواہش مند ہوتے تھے انہیں اساتذہ کے پاس جانا پڑتا تھا جو اپنے گھروں میں یا مساجد میں اسباق دیتے تھے۔ ہر علم کے خصوصی ماہروں سے کچھ حاصل کرنے کے لئے طلباء کو بعض اوقات خاصے لمبے سفر کرنا پڑتے تھے۔ اطمینانِ خاطر ہو جانے کے بعد اساتذہ اپنے طلباء کو اسناد بھی عطا کرتے تھے۔

عباسی عہد میں تعلیم کی اشاعت کے دوگونہ اثرات مرتب ہوئے۔ ایک طرف سماج نے ترقی کی، دوسری طرف فلسفہ، طبیعات کے نئے افکار و نظریات نے جو یونانی کتابوں کی راہ سے داخل ہو رہے تھے، مسلمانوں کے مذہبی افکار اور ان کے انداز فکر پر ایک مستقل اثر چھوڑا۔ ایسے ہی ہندو اور بدھ فلسفے نے بھی اپنے اثرات ڈالے اسی لئے اس عہد میں مسلمان دانش ور متعدد مسلکوں میں بٹے ہوئے ملتے ہیں۔ یہ صورت حال گیارہویں صدی تک قائم رہی۔ پھر سکہ بند مذہبیت غالب آ گئی، اور پھر، اگلی کئی صدیوں تک مکمل طور پر چھائی رہی۔

گیارہویں صدی تک سیکولر اور سائنٹیفک تعلیم بڑے وسیع پیمانے پر جاری تھی اور اس کا آزادانہ حصول بہت آسان تھا۔ دینیات کی تعلیم کے سلسلے میں مدرسوں کا سا نظام بھی شروع ہو گیا تھا۔ لیکن اس وقت تک باقاعدہ مدرسے یا اسکول وجود میں نہیں آئے تھے۔ اس قسم کا پہلا مشہور اور اہم مدرسہ ملک شاہ سلجوقی کے وزیر نظام الملک نے قائم کیا۔ بغداد میں پہلا مدرسہ قائم ہونے کے بعد پوری اسلامی دنیا میں ایک سلسلہ چھڑ گیا۔ ان مدارس کا مقصد دینی اور اخلاقی تعلیم دینا تھا۔ شاید یہ مقصد بھی ہو کہ اسماعیلی تبلیغ کے جلو میں جو الحاد و بے دینی نت نئے رنگ میں پھیلتی جا رہی تھی اور مصر میں ایک پوری پشت پناہ سلطنت وجود میں آ چکی تھی۔ اس سب کا کچھ ازالہ، کچھ سدباب ہو سکے اور کیا یہ تاریخ کا ایک واقعہ نہیں ہے کہ حسن بن صباح کے ایک فدائی ہی نے نظام الملک کو قتل کر ڈالا........

نظام الملک کا جو بھی مقصد رہا ہو، لیکن تعلیم کے اس نئے نظام نے اگلی چند صدیوں میں اسلامی معاشرے کے ارتقاء پر کچھ اچھا اثر نہیں چھوڑا۔ اس کے لئے جو نصاب تیار کیا گیا جس میں قطعیت کے ساتھ دین اور اخلاق پر سارا زور تھا، امام غزالی کا اس پر دیرپا اثر رہا۔ بغداد کے

نظامیہ میں غزالی خود بھی درس دیتے تھے۔ ان کے یہاں بنیادی حیثیت اخلاقیات کو حاصل تھی۔ یہ ان کی تصنیفات سے بھی عیاں ہے۔ لبرل اور سیکولر انداز فکر کے وہ مخالف تھے۔ یہ بھی طے ہے کہ یونانی فلسفہ کے تو وہ صاف صاف مخالف ہی تھے، اسماعیلیوں کے بھی خلاف تھے، اسی طرح فاطمی خلفاء کے بھی۔ چناں چہ ان کے تعلیمی افکار میں اخلاقی تعلیم کا حصول مسلمان کے لئے ایک فریضہ زندگی قرار پاگیا۔ بقیہ ساری تعلیم (سائنٹیفک یا کیسی بھی) کو ثانوی حیثیت دے دی گئی۔ بغداد کے نظامیہ کالج کے افتتاح اور غزالی کے نئے تصور تعلیم نے مسلم معاشرے کی ساری توجہ سیکولر اور سائنٹیفک تعلیم سے ہٹا کے مذہبی تعلیم پر مرکوز کردی۔ سائنٹیفک تعلیم باقاعدہ اور منظم طریقے پر دی بھی نہیں جارہی تھی اور نہ حکمراں طبقے کی اسے حمایت حاصل تھی۔ اس لئے بھی اس کے زوال میں آسانی ہوگئی۔ اس کے برخلاف ان مدرسوں کے انتظام کو بادشاہ، امراء اور رؤساسب کی امداد و اعانت حاصل تھی، جس کے نتیجہ میں کچھ ہی عرصہ میں سلجوقیوں اور ترکوں کے سایہ عاطفت میں یہ مدرسے پوری اسلامی دنیا میں پھیلتے چلے گئے۔

امام غزالی کا فلاسفہ کی جانب جو رویہ تھا اس کے نتیجے میں مسلمان فلاسفہ بے دین قرار دیئے جانے لگے۔ اس طرح یونانی فلسفہ ناپسندیدہ اور ناجائز ٹھہرا اور رفتہ رفتہ تمام یونانی علوم اور سائنٹیفک تعلیم پر زوال آتا گیا۔ جس کے ساتھ آزادانہ جستجو، تلاش اور اور یجنل ریسرچ کے کام بھی تنزل پذیر ہونے لگے۔ بالآخر ایک مرحلہ آگیا جب تعلیم روایتی ہو کر رہ گئی، مدرسوں میں قدیم متن پڑھائے جاتے اور بجائے اس کے کہ اصل مضمون کی تعلیم ہوتی۔ متون کے نحوی اور لغوی مباحث پر ساری ذہانت صرف ہونے لگی اور اسلامی علوم میں بھی اب اس کے سوا کوئی قابل قدر اضافہ نہ ہو سکا کہ ان قدیم درسی متون کے حواشی اور شروح کا ایک انبار لگتا چلا گیا۔ مدرسوں کے نصاب میں طبیعات، ریاضی، جغرافیہ اور ہیئت قسم کے علوم کو کوئی مستقل جگہ نہیں مل سکی، بس دینی اور اخلاقی علوم داخل درس تھے اور انہیں پر سارا زور تھا۔ اگر منطق اور کلام نصاب کا جز تھے تو اس لئے کہ ان کے ذریعہ طالب علم کو ہر قسم کے الحاد و بے دینی کے خلاف اسلام کا دفاع کرنا آجاتا تھا۔ خلاصۂ کلام یہ کہ گیارہویں صدی میں مسلم تعلیم میں جو تبدیلی آئی یہ اسی کا اثر تھا کہ ہمارے اپنے عہد تک

مدرسوں کا نظام تعلیم محض روایتی ہو کر چلتا رہا۔ یہ تعلیم بڑی Subjective قسم کی تھی اور انتہائی کٹر، جس میں نئے افکار و خیالات کی یا عقائد اسلامی کی سکہ بند توجیہات کے بر خلاف کچھ نئے تصورات کی کوئی گنجائش نہ تھی۔ انہیں الحاد اور بدعت کہہ کر رد کر دیا جاتا تھا۔ تعلیم و تعلم کے اس عہد زوال میں، یعنی گیارہویں صدی سے انیسویں صدی تک، کتنے ہی بے گناہ مسلمان اس قسم کے الحاد یا کفر کا شاخسانہ بن کر مرحلہ دار و رسن سے گزرتے رہے۔

اسلامی معاشرے میں سکہ بند مذہبیت اور آزاد خیالی کی کشمکش کوئی چار صدی چلی، آٹھویں سے گیارہویں صدی تک یہ کشمکش تھی۔ عقلیت پسندی اور سائنٹیفک اندازِ نظر .... اور مذہبی معتقدات اور روایت پرستی کے درمیان تاریخ عالم میں اس قسم کی کشمکش کے نمونے دوسری جگہوں پر بھی ملتے ہیں۔ ہندوستانی تاریخ میں مثلاً موریہ اور گپتا تابناک عہد کے بعد علوم و معاشرہ دونوں پر زوال آتا گیا۔ موریہ اور گپتا عہد میں ہندوستانی فلسفہ اور علوم اپنے عروج پر پہنچے ہوئے تھے۔ یہ لبرلزم اور سماجی ترقی کا زمانہ تھا۔ سیاسی اتحاد اور اقتصادی خوشحالی کا دور تھا مگر ساتویں یا آٹھویں صدی کے بعد ہندوستانی سماج کو زوال کا گھن لگ گیا۔ جو عہد جدید تک چلتا رہا۔ یہاں میرے خیال میں سبب یہ تھا کہ ساتویں، آٹھویں صدیوں میں بدھ مت زوال آمادہ ہو کر برہمنیت کو جگہ دینے لگا تھا۔ بدھ فلسفہ نسبتاً زیادہ دنیوی اور عقلیت پسندانہ انداز نظر کا حامل تھا جس نے یقیناً ہندوستانیوں میں علم اور سائنٹیفک تعلیم کے لئے بے چین خواہش پیدا کر دی ہوگی۔ مذہبی احیاء نے اس کے بر خلاف اپنی دنیا سے دوسری دنیا کی طرف منہ موڑ دیا۔ دوسرے اسباب کے ماسواء غالباً یہ ایک اہم سبب تھا جو ازمنہ وسطیٰ میں ہندوستانی فکر کے زوال کے لئے ذمہ دار بنا اور ہندوستان سائنس اور تعلیم دونوں میں پسماندہ بنا رہا۔ اگرچہ مذہبی احیاء نے یوں کتنے ہی مذہبی فلسفوں اور بھکتی کے افکار کو جنم دیا لیکن عمومی طور سے ہندوستانی معاشرہ سماجی اور ذہنی طور سے عہد جدید سے قبل قطعی پسماندہ ہی رہا۔ تاآنکہ مغربی اثر سے اٹھارویں، انیسویں صدی میں نئی جاگرتی ہوئی۔ اس سے پہلے تو اسلام اور اسلام کا تعلیمی نظام بھی یہاں کے معاشرے میں کوئی قابل ذکر تبدیلی نہیں لا سکے۔ اس کی وجہ یہ تھی کہ تعلیمی نظام جو یہاں رائج کیا گیا وہ جامد ہو کے رہ گیا۔ پھر یہ بھی ہوا کہ اسلام اور ہندوستان کے دوسرے مذاہب پہلو بہ پہلو بلا کسی

کشمکش کے پنپتے رہے۔

تاریخ میں اس قسم کی ایک مثال قرون وسطیٰ کے یورپ کی بھی ہے۔ جہاں مذہبی عقیدے اور سائنٹفک انداز نظر میں مقابلہ ہوا لیکن وہاں خوش قسمتی سے کلیسا نے راستہ دے دیا اور تعلیم پادریوں کے حلقہ اثر سے نکل گئی۔ جس کے نتیجہ میں لبرلزم اور عقلیت پسندی کا دور شروع ہوا اور سائنٹیفک تعلیم اور تلاش و جستجو نے سائنس کو ایسی ترقی دی جس سے وہ صنعتی انقلاب رونما ہوا جو آج بھی ہمارے سامنے ہے۔

اس قسم کی کش مکش جب عالم اسلام میں ہوئی تو گیارہویں صدی میں عقلیت پسندی ہار گئی اور اس کے بعد سے تعلیم زوال پذیر ہو گئی اور پھر اسلامی معاشرہ میں اگلی کئی صدیوں تک ترقی کا کوئی سوال ہی پیدا نہ ہو سکا۔ یہ بات اس سے بھی ثابت ہے کہ اسلام کے بڑے بڑے دماغ اور دیوزاد عالم، وہ فقہ دینیات اور کلام میں ہوں یا ریاضی ہیئت جغرافیہ کیمسٹری اور طب میں، تقریباً سب کے سب آٹھویں سے بارہویں صدی تک کے عرصہ میں پیدا ہوئے۔ ابن سینا، ابن رشد، البیرونی، عمر خیام اور پھر غزالی وغیرہ سب کے سب اسی عرصے کی پیداوار ہیں۔ اس عہد کے برخلاف اس قد کا کوئی عالم تیرہویں صدی سے انیسویں صدی تک کے عرصے میں نہیں ملتا اور بلکہ عہد جدید میں بھی نہیں۔ کچھ استثنیٰ ضروری ہیں۔ ابن عربی، ابن تیمیہ، شیخ احمد سرہندی، محمد ابن عبدالوہاب، شیخ سنوسی، مہدی سوڈانی اپنے اپنے زمانے کے بڑے مفکر تھے۔ مگر یہ لوگ محض مذہبی مصلح تھے اور مذہبی مفکر کچھ قابل تعریف مثالیں شاہ ولی اللہ جیسی بھی ہیں لیکن ان کے مصلحانہ افکار بھی اسلامی ہند کی روایت پرستی اور تقلید کے خلاف کامیاب نہ ہو سکے۔

سائنٹیفک تعلیم اور عقلیت پسندی کے زوال کا ایک واضح اثر یہ ہوا کہ بارہویں صدی کے بعد تمام عالم اسلامی میں مسلمانوں کے اندر پسماندگی بڑھنے لگی۔ سائنس کے زوال کے ساتھ مادی ترقی کے لئے وہ ابلتے سوتے سوکھ گئے۔ اگر سائنٹیفک اور عقلیت پسندانہ تعلیم منظم اور مقبول عام بنائی جاتی جس طرح کہ گیارہویں صدی کے بعد سے مدرسوں کے نظام کو منظم اور مربوط کیا گیا تو اسلامی معاشرہ بھی یورپ کی مانند صنعتی اور تکنیکی انقلاب سے اسی عہد میں گزر چکا ہوتا۔ لیکن مشرق اسلامی میں حالات دوسرا ہی رخ لے چکے تھے۔

یہ صحیح ہے کہ نظام الملک کے بغداد میں نظامیہ قائم کرنے سے پہلے بھی کچھ مدرسے موجود تھے۔ مثلاً نیشاپور کا مدرسہ جہاں غزالی نے تعلیم پائی۔ لیکن نظامیہ کے قیام کے بعد سے تو سلسلہ مدارس جنگل کی آگ کی طرح عالم اسلام میں پھیلتا چلا گیا۔ شام، عراق، مصر، عرب، وسط ایشیاء اور ہندوستان میں ہزارہا مدرسے کھل گئے۔ ان مدرسوں کے نام اور ان کی تاریخیں متعدد مورخوں نے محفوظ کرلی ہیں۔ مثلاً قاضی نعیمی کی کتاب ''الدارس فی تاریخ المدارس'' میں شام کے مدرسوں کا تفصیل سے ذکر ہے۔ تفسیر، حدیث اور فقہ کے لئے الگ الگ خصوصی مدرسے ہوتے تھے لیکن سب سے بڑی تعداد فقہ کے لئے ہی تھی اور فقہ میں بھی حنفی، شافعی، مالکی اور حنبلی فقہ کے مدرسے ہوتے تھے اور اسی طرح اثناء عشری اور اسماعیلی فقہ کے لئے۔

شروع میں کسی ایک خاص فقہی مسلک کو ماننے یا کسی دوسرے کو نہ ماننے کے سلسلہ میں کوئی بہت واضح اصول نہیں تھے۔ مصر کے قاضی اکثر مقدموں میں ایک یا ایک سے زیادہ فقہی مسلک سے مدد لے کر فیصلے کرتے تھے لیکن رفتہ رفتہ صرف ایک مسلک سے وابستگی پر سختی سے عمل ہوتا آیا اور بالآخر امت چار فقہی مذاہب میں بٹ گئی۔ جو شروع میں تو محض قرآن وحدیث کی قانونی توجیہہ یا تفہیم کی ایک کوشش تھی، کچھ فقہا کے ہاتھوں جو بہر حال انسان تھے۔ لیکن پھر وہی انسانی کوشش قانون اور شریعت بن گئی جسے معاشرہ کے مستقل قوانین کا رتبہ مل گیا۔ دین یا عقیدہ کو قوانین اسلام یا شریعت کے ساتھ گڈمڈ کر دیا گیا۔ وہ شریعت جو انسانی توجیہات کا نتیجہ تھی پھر ایک مرحلہ پر فقہا کے مابین یہ طے ہوا کہ قرآن اور سنت کا اچھا خاصا مطالعہ ہو چکا ہے اور اب کسی مزید تفہیم و توجیہہ کی ضرورت نہیں ہے۔ بالفاظ دیگر اجتہاد یا توجیہہ کے دروازے ہمیشہ کے لئے بند کر دیئے گئے۔ یہ روایت پرستی یا تقلید اسلامی قانون میں ایک اہم عنصر تھی جو اسلامی معاشرہ میں زوال کا باعث بنی کہ یہ شرعی قوانین مسلمان کو کسی بھی نئی چیز سے جو شریعت سے مختلف ہوتی تھی اثر لینے سے روکتے تھے۔ تاہم اس شرعی جکڑبندی کے باوجود جو گویا دین کا درجہ اختیار کر گئی۔ شریعت، تاریخ اسلامی کی ان سارے ادوار میں مسلسل تبدیل ہوتی رہی ہے اور آج قانون شخصی (پرسنل لاء) کے سوا یا پھر عبادات کے قوانین کے سواء عملاً ساری کی ساری شریعت مغربی

رنگ میں رنگے ہوئے قوانین اور قانونی تصورات کے لئے جگہ چھوڑ چکی ہے۔

مدارس کا نظام جیسا کہ اوپر کہا گیا ان مختلف فقہی مسلکوں کے مطابق چل رہا تھا۔ ہندوستان میں مدارس کا نظام غزنی سے آئے ہوئے ترکوں کے ہاتھوں شروع ہوا۔ ملتان، لاہور اور دہلی میں مدرسے قائم کئے گئے اور عالمِ اسلام میں دوسری جگہوں پر جو نصاب چل رہا تھا وہ یہاں بھی رائج ہوا۔

کئی صدیوں تک اس میں کوئی تبدیلی نہیں آئی الا یہ کہ کوئی مسلمان بادشاہ کچھ سیکولر عناصر کو بڑھاوا دے دیتا یا تعلیم کو کچھ اور وسعت دے کر نصاب میں طبیعی اور قدرتی علوم کو بھی داخل کرا دیتا۔ ایسی ایک کوشش علاؤالدین خلجی نے کی تھی، ایک ایسی ہی اور کوشش اکبر نے بھی کی جب اس نے ریاضی، ہیئت، فلسفہ اور بعض دیگر علوم کو نصاب کا جز بنایا۔ مگر اورنگ زیب کی تخت نشینی کے بعد گھڑی کی سوئی پیچھے کو لوٹ گئی۔ پھر مدرسوں کے نظام میں انیسویں صدی تک کوئی تبدیلی نہیں آئی.........جب لکھنو کے ملا نظام الدین نے نصاب کو سہل بنایا اور ہر مضمون کے لئے متعدد کے بجائے ایک نصابی کتاب (ٹیکسٹ بک) بطور متن کے مقرر کر دی (پہلے متن بھی کئی کئی تھے حواشی بھی کئی کئی) ملا نظام الدین کے نصاب کو ہندوستان کے اکثر مدرسوں نے اپنالیا اور یہ درس نظامی کے نام سے مشہور ہو گیا۔ آج بھی ہندوستان کے ہزاروں مدارس میں یہ سب سے زیادہ رائج نصاب ہے۔ اس کا جھکاؤ سیدھا سادا دینی تعلیم کی طرف ہے اور اب بھی ایسے مدرسوں کا قیام اور امداد خیر و برکت کا کام سمجھا جاتا ہے۔ انیسویں صدی کے اواخر تک ہندوستان میں مسلمانوں کے نظامِ تعلیم میں کوئی تبدیلی نہیں آسکی۔ اس چٹان کو پہلی بار علی گڑھ تحریک کے بانی سر سید نے توڑا جنہوں نے جدید اور سائنٹیفک تعلیم کی ضرورت کا پسماندہ ملت کے لئے احساس کرایا۔ پھر متعدد مسلمان مفکرین اور مصلحین نے امیر علی، شبلی وغیرہ نے مدرسوں کے نظامِ تعلیم میں اصلاح پر زور دیا۔ لکھنو کا ندوۃ العلماء بھی مذہبی دیوبند اور غیر مذہبی (مدرسۃ العلوم) علی گڑھ میں توازن پیدا کرنے کے لئے وجود میں لایا گیا تھا۔ شبلی کا خیال تھا کہ مذہب کو خارج کر کے یکسر جدید تعلیم دینے کی علی گڑھ والی کوشش اور سائنٹیفک تعلیم کو چھوڑ کے قطعی مذہبی تعلیم دینے کا دیوبند والا انداز دونوں غلط ہیں۔ اسی نصب العین کو سامنے رکھ کے ندوۃ العلماء کا قیام عمل

میں آیا تھا لیکن یہ اپنے مطمح نظر میں ناکام ہو گیا اور ہندوستان کے ان گنت مدارس میں سے ایک مدرسہ ہو کے رہ گیا۔ شبلی اس کے بارے میں بہت پر امید نہیں تھے۔ وہ نظامیہ درس میں بنیادی تبدیلیاں چاہتے تھے۔ ان کا کہنا تھا کہ اصل مضمون سیکھنے کے بجائے طلباء ان نحوی اور صرفی کج بحثیوں میں پھنسے رہتے ہیں جو شروح اور حواشی لکھنے والوں نے خوب خوب چھیڑ رکھی ہیں۔ اس لئے وہ موجودہ نظام ہی سے قطعی نالاں تھے۔

اب صورت حال یہ ہے کہ اگرچہ مسلمان طلباء کی بھاری اکثریت جدید یونیورسٹیوں اور کالجوں میں داخلہ لیتی ہے............. مگر اب بھی ہندوستان کے طول و عرض میں چھوٹے بڑے چار ہزار کے قریب یہ مدرسے بھی پھیلے ہوئے ہیں جہاں درس نظامی دیا جاتا ہے۔ طلباء ملت کے مختلف طبقوں سے آتے ہیں لیکن اکثریت ان میں غریب یا یتیم ہوتے ہیں۔ جو اسکولوں کالجوں کی ماڈرن تعلیم کا خرچ نہیں جھیل سکتے مگر یہ تعلیم بہت سے سماجی اور اقتصادی مسائل کا سبب بنتی رہی ہے۔ وہ طلباء جو ان مدارس سے تعلیم مکمل کر کے نکلتے ہیں نہ کسی سرکاری ملازمت کے لئے اپنے کو پیش کر سکتے ہیں نہ کوئی معمولی کام انہیں مل سکتا ہے۔ مسلمانوں میں حکومت کی طرف سے ان کے لئے کسی مذہبی نوکری کا بھی انتظام نہیں ہے۔ نتیجہ میں وہ مفتی، مولوی، پیش امام، موذن، قاضی یا پھر انہیں مدرسوں کے مدرس بن جاتے ہیں۔ بہت سے واعظ کا پیشہ اختیار کر لیتے ہیں (محرم وغیرہ کے مواقع پر) کچھ سیاست میں شامل ہو جاتے ہیں اور فرقہ وارانہ سیاسی پارٹیوں کے ممبر بن کر ازمنہ وسطیٰ کے سیاسی نظریوں کا احیاء کرنے لگتے ہیں۔ معاشرہ ان کی کوئی ضرورت پوری نہیں کرتا اور وہ معاشرہ کی کوئی ضرورت پوری نہیں کرتے............. سوائے مذہبی معنی کے اس لئے میری رائے یہ ہے کہ حکومت ہندوستانی عوام اور خاص کر مسلمانوں کو یہ کوشش کرنی چاہئے مسلم تعلیم کی یہ دوعملی ہندوستان میں ختم کر دی جائے۔ میری سمجھ میں تنہا حل یہی آتا ہے کہ جدید نصابات جن میں تاریخ جغرافیہ، سائنس، ریاضیات اور جدید زبانیں شامل ہوں ان مدرسوں میں جاری کر دیئے جائیں۔ ساتھ ہی فقہ، حدیث، تفسیر، اسلامی تاریخ اور عربی زبان وادب کو برقرار رکھا جائے تاکہ طالب علم جدید تعلیم کے ساتھ اسلامی تعلیم بھی حاصل کرتا رہے اور یہ اندازِ تعلیم کچھ مشکل نہیں ہے۔ عیسائی کانونٹ سلسلہ تعلیم ہمارے سامنے

ہے، جہاں عیسائی اساتذہ ہوتے ہیں اور عیسائی ماحول بر قرار رکھا جاتا ہے۔ ساتھ ہی جدید تعلیم بھی دی جاتی ہے۔ اسی طرح اسلامی ماحول ان مدرسوں میں بر قرار رکھا جائے جہاں اسلامی تعلیم بھی دی جائے اور جدید تعلیم بھی۔ شروع شروع میں یہ تبدیلی کا انداز خود مسلمانوں کی کوششوں سے شروع ہونا چاہئے اور مسلمان تعلیم یافتہ نوجوانوں کی اس کام میں دل چسپی سے بہت کچھ رضاکارانہ اور بلا معاوضہ کام نکل سکے گا۔ ساتھ ہی ملک کے مختلف حصوں میں پھیلے ہوئے مسلم اوقاف کو بھی آگے بڑھ کے اس کام میں ہاتھ بٹانا چاہئے اور ان مدرسوں کی مدد کرنا چاہئے جو اپنے نصابات کو جدید انداز دینا چاہیں۔ رفتہ رفتہ ایسے مدارس کو جو تجدید کر چکے ہیں ریاستی حکومتوں اور متعدد تعلیمی بورڈوں کی طرف سے تسلیم کر لینا (Recognised) چاہئے۔ ان میں سے کچھ پرائمری اسکولوں کا درجہ لے سکتے ہیں کچھ سیکنڈری یا ہائر سیکنڈری کا، کچھ کالجوں کا اور............ دیوبند یا ندوۃ کی طرح............ کچھ یونیورسٹیوں کا بھی۔ اس طرح ان مدرسوں کو تعلیم و تدریس کے جدید اداروں میں تبدیل کیا جا سکے گا اور غریب مسلمان طلباء مفت تعلیم پا سکیں گے اور ہندوستان کے مفید شہری بن سکیں گے۔

دینی مدارس

عصری معنویت اور جدید تقاضے

ابراہیم موسیٰ
(پروفیسر آف اسلامک اسٹڈیز،
نوٹرے ڈیم یونی ورسٹی، امریکہ)

ترجمہ
وارث مظہری

نعیمیہ
اسلامک اسٹور
دیوبند

پہلا باب

ایک مبتدی طالب

1975ء کا شہر ممبئی جسے اُس وقت ''بامبے'' (Bombay) کے نام سے جانا جاتا تھا، جنوبی افریقہ کے شہر کیپ ٹاؤن سے وارد ہونے والے ایک 18 سال کے نوجوان کے لیے نہایت پریشان اور کوفت کردینے والا شہر تھا۔ یہاں کے مناظر عجیب اور حیرت انگیز تھے۔ ایئرپورٹ کے باہر بھکاریوں اور ٹھگوں کی بھیڑ بھاڑ، سڑک کے کنارے سوئے ہوئے بے خانماں افراد، اس شہر کے اعتبار سے بارش کا شدید موسم اور کراہت انگیز بدبوؤں کا بھبکا، میرا ذہن ایسے مناظر اور اس غیر متوقع صورتِ حال کے لیے تیار نہیں تھا۔ مجھے وزیرِ اعظم اندرا گاندھی کی طرف سے ملک میں نافذ کردہ ایمرجنسی کے اثرات و واقعات کا کچھ علم نہیں تھا۔ جسے ناقدین کی زبان کو بند کرنے کے لیے ہندوستانی عوام پر مسلط کردیا گیا تھا۔ لیکن بہت جلد مجھے اندازہ ہوگیا کہ خوف وخطر کے بادل میرے چاروں طرف منڈلا رہے ہیں۔ میں نے لوگوں کو اندیشوں میں گھرا پایا، حکومت کی طرف سے خفیہ گرفتاری کے تعلق سے لوگ باہم سرگوشیاں کرتے نظر آتے تھے، لیکن اس کے مقابلے میں ایک دوسرے بڑے عامل نے مجھے حیران و پریشان کرکے رکھ دیا۔ میں اپنے آبائی مذہب اسلام کے بارے میں تفصیلی علم حاصل کرنے کے لیے جس قدر بے تاب اور پُر جوش تھا، ہندوستان کی صرف ایک ہی جھلک نے مجھے خوف و وحشت اور سراسیمگی میں مبتلا کردیا۔ میرے ذہن نے مجھ سے سوال کیا کہ میں یہاں آخر کیا

کرنے آیا ہوں؟ اور تب مجھے سمجھ میں آیا کہ میرے والد میری دینی تعلیم کے لیے مجھے ہندوستان بھیجنے کے تعلق سے تذبذب اور تردد کا کیوں شکار تھے؟

ہندوستان میں مذہبی تعلیم کے حصول کے فیصلے کے پس پشت ایک واقعہ کارفرما تھا۔ یہ واقعہ کیپ ٹاؤن، جنوبی افریقہ کے ایک اسکول میں جہاں میں زیر تعلیم تھا، میرے مذہب پر حملے سے تعلق رکھتا ہے۔ میں بہ مشکل سولہ سال کا تھا، جب میرا ایک ہم درس جو Jehovah's Witness سے تعلق رکھتا تھا، نہایت شدت پسندانہ اسلام مخالف لٹریچر کلاس میں لے آیا۔ میرے کانوں میں اپنے کلاس ساتھی کی آواز اب تک گونج رہی ہے، وہ کہہ رہا تھا: ''محمدؐ دجل و فریب کا پیکر تھے۔ جنھوں نے شمشیر وسناں کے زور پر اسلام کی تبلیغ واشاعت کی۔ وہ کسی بھی صورت میں پیغمبر ہونے کے لائق نہیں تھے۔'' اس نے مزید کہا: ''محمد نے اپنی تعلیمات بعض یہودیوں اور عیسائیوں سے اخذ کی تھیں، جن سے بعض اسفار کے دوران ان کی ملاقات ہوئی تھی۔'' میں ان دنوں اسکول کی تعلیم کے بعد کچھ مذہبی درس بھی لیتا تھا۔ جنوبی افریقہ میں ایسی جگہ کو جہاں اس طرح کے درس دیے جاتے ہیں، مدارس سے موسوم کیا جاتا ہے۔ یہاں مجھے یہ بتایا گیا تھا کہ پیغمبر محمد ﷺ نے اپنی نوجوانی کے عہد میں اپنے چچا (ابوطالب) کے ساتھ شام کا سفر کیا تھا۔ ایسے ایک سفر کے دوران اُن کی ملاقات ایک عیسائی راہب سے ہوئی تھی، جس نے، اسلامی روایت کے مطابق، ایک پیغمبر کی حیثیت سے ان کی شناخت کرلی تھی۔ میرے ذہن میں کبھی ایسی کھٹک یا شبہ پیدا نہیں ہوا کہ پیغمبر محمد ﷺ ایک جھوٹے اور مکار شخص تھے۔ لیکن ایک عیسائی کی مسلم دشمنی اور منافرت سے پیش آنے والے اس سانحے نے اپنے مذہب سے متعلق میرے معصوم احساسات کو جھنجھوڑ کر رکھ دیا۔ لیکن دوسری طرف اس افسوس ناک واقعہ کی بنیاد پر میرے اندر یہ جذبہ پیدا ہوا کہ میں تنقیدی ذہن کے ساتھ اسلام کے بارے میں غور وفکر کرسکوں۔ اس نے میری زندگی میں ایک انقلابی تبدیلی پیدا کردی۔

میں نے کیپ ٹاؤن کی ایک لائبریری کا رخ کیا تاکہ میں اسلام کے موضوع پر تفصیلی مطالعہ کرسکوں۔ لیکن اس کا بہت زیادہ فائدہ نہیں ہوا۔ ولیم میور (Sir William

(Muir) اور مونٹ گومری واٹ نے تقریباً اسی قسم کے الزامات پیغمبر اسلامؐ کے تعلق سے دہرائے تھے، اور اسلام کے مذہب حق ہونے کے بارے میں سوالات اٹھائے تھے۔ یہ بات عجیب سی محسوس ہوئی کہ ایک راسخ العقیدہ عیسائی اور تعقل پسند اسکاٹ لینڈ کے شہری ہونے کے لحاظ سے میور اور کسی قدر اسی طرز فکر کے مطابق، واٹ کا خیال تھا کہ خدا ناصرہ سے تعلق رکھنے والے ایک شخص (عیسیٰ مسیح) کی شکل میں تو متمثل ہوسکتا ہے لیکن یہ کسی بھی صورت میں ممکن نہیں کہ ساتویں صدی کا ایک عرب شخص اسرائیلی پیغمبروں کی طرح پیغمبری کا دعویٰ کرے۔

میرے اندر اضطرابی کیفیت پائی جاتی تھی۔ مجھے اس تعلق سے ذہنی سکون تبلیغی جماعت میں حاصل ہوا۔ ''تبلیغ'' کے معنیٰ ہوتے ہیں ایک بات کو دوسرے تک پہنچانا۔ تبلیغی جماعت کی سرگرمیاں اس نقطے پر مرکوز ہیں کہ مسلمانوں کو ان کے مذہبی فرائض وواجبات سے آگاہ کیا جائے اور ان کے اندر اسلام سے عملی وابستگی پیدا کی جائے۔ میں کیپ ٹاؤن کے ''ڈسٹرکٹ سکس'' (District Six) میں واقع ایک مسجد میں تبلیغی حلقوں میں شریک ہوا۔ میرے پڑوس میں واقع یہ جگہ مختلف نسلوں اور ثقافتوں کا مرکز تھی۔ میں تعلیم کے دنوں میں ہفتے کے ایام وہاں گزارتا تھا۔ آگے چل کر کئی سالوں بعد نسلی منافرت (apartheid) کے نظریہ سازوں نے ''ڈسٹرکٹ سکس'' کو ختم کردیا، جس کا مقصد مختلف نسلوں کے بقائے باہم کے امکانات کو ختم کرنا تھا۔ ہم لوگ نسلی بنیادوں پر الگ تھلگ کردیے گئے، ہمیں تنگ وناصاف محلوں (ghettos) میں رہنے پر مجبور کردیا گیا۔

لیکن مذہب کے تعلق سے میرے ذہن میں جو سوالات تھے، وہ باقی رہے۔ مذہب سے متعلق میرے شکوک وشبہات اور ایک ایسی دنیا میں جس پر غلبہ پسند سفید فاموں کا تسلط تھا، میرا دلی اضطراب اور ذہنی کشاکش میرے لیے ناقابل برداشت ہوگئی۔ اب انجینئر بننے کے بجائے مجھ پر ایک دوسری ہی دھن سوار ہوگئی اور میں ایک دوسری ہی فکر کا اسیر ہوکر رہ گیا۔ اب میرے اندر خواہش پیدا ہوئی کہ میں ہندوستان جاکر اپنے آباواجداد کے مذہب کا تفصیل کے

ساتھ مطالعہ کروں اور وحی، عقل اور سائنس کی روشنی میں مذہب کو سمجھنے کا جو داعیہ میرے اندر پیدا ہو گیا تھا، میں روایتی مذہبی فکر کے ورثے کو اس سے ہم آہنگ کر سکوں۔ میری والدہ کو میرے اس عزم و ارادے سے اتفاق تھا اور وہ اس سے ہمدردی رکھتی تھیں۔ لیکن میرے والد کے لیے یہ بات بڑی جانکاہ تھی کہ ان کا لڑکا ایک مسکین مولوی بن کر رہ جائے۔ وہ مسلم معاشرے کے صدقات و خیرات پر اپنا پیٹ پالنے والا ہو اور اس کی معاشی زندگی بدحالی کا شکار ہو کر رہ جائے۔

میرے والد جو جنوبی افریقہ میں پیدا ہوئے تھے، مذہب سے ان کی عملی وابستگی ظاہری سطح پر بہت زیادہ نہیں تھی۔ ان کی ترجیح ان کی اپنی تجارتی مشغولیات تھیں۔ لیکن جب ہماری خالاؤں نے انھیں منانے اور سمجھانے کی کوشش کی، ایک عالم کی اہمیت و فضیلت اور انفرادی شان سے متعلق انھیں بتایا اور اس کے انعام کے طور پر حاصل ہونے والی جنت کی جھلک انھیں دکھائی تو انھوں نے سپر ڈال دیے اور وہ میرے نئے تعلیمی منصوبے پر رضامند ہو گئے۔

ہندوستان میں جو بھی مسائل اور دشواریاں پیش آئیں، ان سے مقابلے کے لیے میں ماں کی ان دعاؤں کو دہراتا تھا، جنھیں انھوں نے مجھے یاد کرایا تھا۔ وہ ہندوستان کے صوبہ گجرات سے 19 سال کی عمر میں شادی کر کے جنوبی افریقہ آئی تھیں۔ ایک طرف خویش و اقارب سے دوری کا درد اور دوسری طرف ایک بڑے خاندان کی ذمہ داری (ان کی سات اولادیں تھیں جن میں سے ایک بچہ بچپن میں فوت ہو گیا تھا) کا بارگراں، ان کے حوصلوں کو توڑ دینے کے لیے کافی تھا۔ لیکن انھوں نے مذہب کو اپنی پناہ گاہ بنایا اور اس میں سکون کی تلاش کی۔ جب ان کی پریشانیاں بڑھ جاتیں اور ان کا احساس انھیں مضطرب اور ملول خاطر کر دیتا تو وہ اپنے گاؤں ''دہگام'' (گجرات) میں گزرے ہوئے بچپن میں سنی اور پڑھی ہوئی کہانیاں مجھے سناتیں جو ان کی سب سے بڑی اولاد تھی۔ وہ سناتیں کہ کس طرح رسول اللہ ﷺ کی صاحبزادی حضرت فاطمہ نے مشقتیں برداشت کیں، مصائب و آلام جھیلے اور اُن پر صبر و شکیب

کا مظاہرہ کیا۔

اسلام کے مطالعے کا یہ حوصلہ شکن منصوبہ میں نے اس لیے بھی بنایا تھا کہ میں جنوبی افریقہ کی اذیت ناک اور پُر آشوب زندگی سے نجات حاصل کرسکوں: تیسرے درجے کے نسلی امتیاز کی بنیاد پر چلنے والے اسکول، جہاں استبدادیت اور من مانا پن ہی قانون اور ضابطہ تھا، تشدد ایک عام بات تھی اور تعلیم کا معیار نہایت پست۔ اس پر مستزاد یہ کہ ہفتے کی چھٹیوں کے ایام اپنی کرانے کی دکان پر محنت و مشقت جھیلتے گزر جاتے تھے۔ یہ دکان ''اسٹرانڈ'' میں واقع تھی جو کیپ ٹاؤن سے 48 کیلومیٹر دور تھا۔ میں ملک میں چل رہی نسلی امتیاز کی سیاست سے بخوبی واقف و آگاہ تھا۔ مجھے ملک کی سیاہ فام اکثریت کے مصائب و آلام سے کچھ زیادہ واقفیت نہیں تھی۔ میں ان سے ''سویٹو'' انقلاب (16/جون 1976ء) کے بعد واقف ہوا جب مجھے ہندوستان سدھارے ایک سال سے زائد عرصہ ہو چکا تھا۔

تین ماہ تبلیغی جماعت میں

میں نے یہ عزم کیا کہ مجھے کسی مدرسے میں باضابطہ داخلہ سے پہلے تبلیغی جماعت میں چار ماہ گزارنے چاہیے۔ تبلیغی جماعت کے بانی مولانا محمد الیاس (م:1966) کاندھلوی ہیں۔ اس جماعت کے قیام و تشکیل کے ذریعہ مولانا الیاس کاندھلوی کا منصوبہ تھا کہ اسلام کی بنیادی تعلیمات کو عوام الناس تک پہنچانے کی کوشش کی جائے۔ برطانوی ہندوستان میں اس تعلق سے صورتحال خراب تھی۔ تبلیغی جماعت کا ایک قابلِ ذکر پہلو یہ ہے کہ اس کا کوئی باضابطہ اور منظم انتظامی ڈھانچہ نہیں ہے۔ لیکن اپنے آپ میں یہ بات کم حیرتناک نہیں کہ اس وقت دنیا کا شاید کوئی ایسا گوشہ اور خطہ ہو جہاں اس کا وجود نہ ہو۔ مولانا الیاس کاندھلوی ایک مدرسے میں تعلیم و تدریس میں مشغول تھے۔ لیکن انھوں نے اس سے استعفادے کر خود کو دعوت کے کام کے لیے وقف کر دیا۔ دعوت کے کام کی یہ راہ مشکلات و مسائل سے پُر تھی لیکن وہ ان کے ارادے کو متزلزل نہ کرسکی۔ دعوت و تبلیغ کا یہ کام انھوں نے 1920ء میں ''میوات'' میں شروع کیا۔ میوات کا علاقہ ہریانہ اور راجستھان دونوں کو ایک دوسرے کے ساتھ جوڑتا

ہے اور اس کا کچھ حصہ دونوں صوبوں میں شامل ہے۔ انھوں نے دہلی میں اپنی دعوتی سرگرمیوں کا مرکز بنگلہ والی مسجد (نظام الدین) کو بنایا۔ یہاں انھوں نے اس تبلیغی ودعوتی تحریک میں اساسی رول ادا کرنے والوں کی تربیت اور شخصیت سازی کی۔ یہیں آج تبلیغی جماعت کا عالمی مرکز قائم ہے۔ تبلیغی جماعت ایک غیر سیاسی جماعت ہے جو صوفیانہ رجحان کی حامل ہے۔ قابلِ ذکر بات یہ ہے کہ یہ جماعت مسلکی سطح پر دارالعلوم دیوبند کے ساتھ وابستگی رکھتی ہے، جس کا قیام انیسویں صدی کے اواخر میں ہوا تھا، تاہم وہ دیوبند کی دوسری ریڈیکل جماعتوں سے بہت مختلف ہے۔ دیوبند اور اس کے افکار ونظریات پر اس کتاب میں آگے گفتگو کی جائے گی۔

مولانا الیاس نے اسلام کے ارکانِ خمسہ (شہادت، نماز، روزہ، حج اور زکات) کی صحیح ادائیگی کے لیے چھ نکات طے کیے:

1. کلمہ 2. نماز 3. علم وذکر 4. اکرام مسلم 5. اخلاص نیت 6. دعوت وتبلیغ۔

تبلیغی جماعت برِصغیر ہند اور دنیا کے دوسرے ممالک میں بڑے بڑے اجتماعات منعقد کرتی ہے جن میں لاکھوں کی تعداد میں لوگ شریک ہوتے ہیں۔

تبلیغی جماعت کے ساتھ دن گزارنا میرے لیے سہل نہیں تھا۔ سیکھنے کے جذبۂ فراواں کے ساتھ ہندوستانی ثقافت سے آشنائی کے نئے تجربات میرے لیے حوصلہ شکن تھے۔ میں فرش پر سویا، بہت سادہ کھانے پر قناعت کی۔ انتہائی خستہ سڑکوں پر ٹھوکریں کھا کر منزل کی راہ طے کی اور کھچا کھچ بھری ٹرینوں پر سوار ہونے کی صبر آزما اذیت وکرب ناکی برداشت کی۔ میری مذہبی سادہ لوحی مجھ سے گویا تھی کہ ملک کے یہ لاکھوں بت پرست ہندو اللہ کے عذاب کو بھگتنے کے لیے پر تول رہے ہیں۔ (ملک کی یہ صورتِ حال اس کی ایک جھلک ہے) لیکن چند ہی ہفتے گزرے تھے کہ میرے ذہن میں خدائی انصاف کے تعلق سے یہ چھو کے لگانے والا سوال کوندنے لگا کہ آخر ایسا کیوں کر ممکن ہے کہ ایک عادل خدا ہم مسلمانوں کو تو جنت کی خوش خبری سنائے اور ان ہندوؤں کو جہنم کی بدخبری دے جو بالکل ہماری ہی طرح نظر آتے ہیں۔ کئی

سالوں کے بعد میرے علم میں یہ بات آئی کہ اس قسم کا سوال دوسرے مختلف اصحاب علم وفکر کو بھی پیش آیا تھا۔ انہی میں ابوحامد الغزالی (1111ء) بھی شامل ہیں، جن پر میں نے آگے چل کر ایک کتاب تحریر کی۔ غزالی نے بھی اس نکتے کو سمجھنے کی جہد و کاوش کی کہ آخر صرف کچھ ہی لوگوں کو نجات کیوں حاصل ہوگی۔ دوسروں کو کیوں نہیں؟ ان کے اس تعلق سے اضطراب و بے قراری کو صوفیانہ تجربات اور وجدانی حقائق میں قرار حاصل ہوا۔

میں نے اپنے چار ماہ کے پروگرام کو مختصر کر کے تین ماہ میں بدل دیا۔ اور تین ماہ کے بعد مدرسہ سبیل الرشاد، بنگلور آیا۔ وہاں میرا داخلہ ہوا۔ میرے ساتھ جنوبی افریقہ کے دو اور طلبہ تھے جن سے اس تبلیغی دورے کے دوران میری ملاقات ہوئی تھی۔ یہاں طلبہ کی ایک بڑی تعداد جنوبی ہندوستان سے تعلق رکھتی تھی لیکن اس کے علاوہ میرے ملک جنوبی افریقہ، ترینیداد اینڈ ٹوبیگو، ملیشیا، انڈونیشیا، امریکہ۔ یہاں تک کہ کیوبا کے طلبہ بھی زیر تعلیم تھے۔ امریکہ اور کیوبا سے تعلق رکھنے والے دو طالب علم تین بجے اٹھ کر تہجد پڑھنے کے عادی تھے۔ وہ ہم بقیہ لوگوں کو ایسا نہ کرنے پر سخت دست کہتے رہتے تھے۔ میں تبلیغی جماعت کے افراد میں نیکی اور تقویٰ پسندی کے جذبے کا مشاہدہ کر چکا تھا۔ اس کی جھلک ان طلبہ کے اندر نظر آتی تھی۔ لیکن ذاتی طور پر مجھے اس طرح کا عمل ''حسابی ذہن'' کا نتیجہ محسوس ہوتا تھا۔ میرے بعض ہم کمرہ طلبہ نہ صرف یہ کہ ثواب اور زادِ آخرت کے طور پر عملاً ایسا کرتے تھے۔ بلکہ ظاہری سطح پر اپنی پوشاک اور وضع قطع سے بھی اس کا ثبوت دیتے تھے۔

بنگلور کے مدرسے میں یومیہ معمولات کی شروعات طلوع آفتاب سے ایک گھنٹہ پہلے ہو جاتی تھی۔ طلبہ نیند سے بیدار ہو کر نماز فجر کی تیاری کرتے تھے۔ نماز کے بعد طلبہ حفظِ قرآن میں مشغول ہو جاتے تھے۔ اس کے بعد ڈائننگ ہال میں ناشتہ ہوتا تھا۔ ڈائننگ ہال کو یہاں ''میس'' (mess) کہا جاتا تھا، جو اس بات کی یاد دہانی کراتا تھا کہ یہاں برطانیہ کی حکمرانی رہی ہے۔ ناشتے میں جنوبی انڈیا کی مشہور ڈش ''اڈلی''، روٹی اور چائے ہوتی تھی۔ غیر ملکی طلبہ اکثر اپنے کمروں میں ناشتہ کرتے تھے۔ جو بریڈ آملیٹ اور چائے پر مشتمل ہوتا تھا۔

میں اس مدرسے میں اس وقت آیا تھا جب صرف ایک ماہ بعد رمضان کے لیے مدرسہ کی تعطیل ہونے والی تھی۔ لیکن اس نہایت مختصر دورانیے میں مجھے بہت ہی لگے بندھے شرعی احکام کی سخت پابندی کے ماحول میں رہنا پڑا۔ اس سے بڑھ کر یہ کہ چھوٹے اور معمولی درجے کے ہوٹل جیسے کھانے پر قناعت کرنا پڑی۔ میں نے حفظ وتجوید اور قرأت کے درس میں داخلہ لیا۔ دن میں چھ گھنٹے مسلسل حفظ وتجوید کا درس ہوتا رہتا تھا، جو نہایت تھکا اور اکتا دینے والا تھا، اس لیے طلبہ بکثرت استنجا خانے کا دورہ کرتے، چائے پیتے اور استاذ سے آنکھیں بچا کر کھیلتے ہوئے اپنا وقت گزارتے تھے۔ حفظ اور آموختہ دن میں دو مرتبہ استاذ کو سنایا جاتا تھا۔ مکمل قرآن کو یاد کرنے میں دو سے تین سال کا عرصہ لگ جاتا ہے۔ چونکہ میرے اپنے نقشے کے مطابق، میرے پاس اس قدر وقت نہیں تھا کہ میں مکمل حفظِ قرآن کا تحمل کر پاتا، اس لیے میں نے سوچا کہ قرآن کی بعض ان سورتوں کے حفظ پر اکتفا کیا جائے جن کی تقاریر وخطبات میں ضرورت پڑتی ہے۔ آگے چل کر مجھے بخوبی یہ احساس ہوا کہ قرآن سے اس نوع کی واقفیت وآگاہی وعظ وارشاد کے لیے اپنے اندر نہایت اہمیت وافادیت کا پہلو رکھتی ہے۔ چوں کہ مدرسے میں تدریس کی زبان اردو تھی، اس لیے میں نے درس کی مشغولیات کے علاوہ اردو اور عربی سیکھنے میں خود کو وقف کر دیا۔

مجھے ہندوستان آئے چار ماہ ہو گئے تھے لیکن عربی درجے میں میرا داخلہ نہیں ہو سکا تھا۔ رمضان کی تعطیل کے ایام میں نے بھروچ (گجرات) میں اپنی نانیہال میں گزارے۔ یہاں بھروچ کے قریب خوش قسمتی سے مجھے ایک مدرسہ مل گیا۔ یہ مدرسہ جس کا نام دارالعلوم ماٹلی والا ہے، جنوبی افریقہ کے ایک متمول خاندان کے زیرِ انتظام یہ مدرسہ چلتا تھا۔ اس وقت اس میں تقریباً 200 طلبہ زیرِ تعلیم تھے۔ مدرسہ کے بیچ احاطے میں ایک سہ منزلہ بنگلہ تھا، جو ایک پارسی کا تھا۔ پارسی ہندوستان اور برطانیہ کی ملی جلی تہذیب وثقافت رکھتے تھے اور انگلش اور گجراتی دونوں زبانیں بولتے تھے۔ یہ بنگلہ بہت وسیع وعریض تھا، چناں چہ اس میں بہت سے تدریسی کمرے اور انتظامی دفاتر قائم تھے۔ عیدگاہ روڈ پر ایک بڑا کمپاؤنڈ تھا جس کے پہلو میں ایک

نہایت خوبصورت مسجد قائم تھی۔ مسجد کے چاروں سمت سبزہ زار، ناریل اور کھجور کے درخت اور اسی کے ساتھ ایک باغ تھا جس کی تزئین و آرائش کا مکمل نظم تھا۔ طلبہ کی رہائش گاہ ایک قطعہ اراضی پر قائم تھی، جس میں فصل اگائی جاتی تھی۔ اس قطعۂ زمین کا سلسلہ نرمدا ندی تک چلا گیا تھا۔

یہ خوبصورت جگہ میری طبیعت کو بھا گئی اور میں نے فیصلہ کیا کہ مجھے یہاں داخلہ لینا چاہیے۔ چنانچہ میں نے ایسا ہی کیا۔ پھر خوش قسمتی سے ایسا ہوا کہ جنوبی افریقہ سے تعلق رکھنے والے تین طلبہ مولانا ابراہیم پٹنی سے شخصی طور پر استفادہ کے لیے یہاں آ فروکش ہوئے۔ ابراہیم پٹنی نہایت جید الاستعداد استاذ تھے۔ انھوں نے مجھے بھی اجازت دے دی کہ میں ان طلبہ کے ساتھ ان سے علمی استفادہ کرسکوں۔ مولانا پٹنی اپنی ذہانت وصلاحیت کی بنا پر بہت کچھ ہو سکتے تھے۔ ایک ماہر وکیل، ایک کامیاب تاجر یا کچھ اور لیکن انھوں نے اپنے لیے یہی انتخاب کیا کہ وہ کسی دینی مدرسے میں بیٹھ کر تعلیم و تدریس کی خدمت انجام دیں۔ آغاز میں ہم نے چند ماہ اس طرح گزارے کہ ہمارا پورا دن ایک ایسی کلاس میں گزرتا تھا جس میں 12 سے 14 سال کے درجنوں طلبہ شامل تھے۔ یہ ابتدائی عربی درجے کے طلبہ تھے۔ ہماری جماعت تقریباً اٹھارہ سال کے لڑکوں پر مشتمل تھی۔ ہم کالی سلیٹ پر سفید چاک سے عربی اور اردو تحریر کی مشق کرتے تھے۔ شروع میں، میں جن کلاسوں میں شریک ہوتا تھا، وہ ہمارے سر سے گزر جاتی تھیں لیکن کچھ عرصہ گزرنے کے بعد معاملہ آسان ہوتا چلا گیا۔ پہلا سال پورا ہونے کے ساتھ مجھے اردو زبان کی اچھی شُد بُد ہوگئی اور اسی کے ساتھ عربی کی بھی۔

مدرسے کی زندگی سے خود کو ہم آہنگ کر لینے کے بعد مجھے یہ بات سمجھ میں آنے لگی کہ مدرسے کے تعلق سے سادہ لوحی پر مبنی خیالات تضادات سے محفوظ نہیں ہیں۔ مدارس اخلاقی پاکیزگی کے انتہائی اعلیٰ تصور پر زور دیتے ہیں اور غیر شرعی امور و معاملات کو حرام و ممنوع قرار دیتے ہیں۔ تاہم بسا اوقات مدارس کے طلبہ و اساتذہ کے تعلق سے بعض ایسی باتیں بھی دیکھنے اور سننے کو مل جاتی تھیں، جن پر ذہن ہفتوں پریشان رہتا تھا۔ اس نوع کے بعض واقعات میرے سامنے بنگلور اور اس کے بعد بھروچ دونوں جگہوں پر قیام کے دوران پیش آئے۔ اس کی

بنیاد پر میں نے محسوس کیا کہ مجھے اساتذہ وطلبہ کی شخصی زندگی اور عمل کے درمیان اور تعلیم کے درمیان جو مدارس میں دی جاتی ہے، کچھ نہ کچھ فرق کرنا چاہیے۔ بہرحال ایک ہی سال میں مجھے یہ اندازہ ہوگیا کہ بھروچ ایک چھوٹا سا شہر ہے۔ یہاں وہ علمی سرگرمیاں مفقود ہیں جن کی مجھے ضرورت اور تلاش ہے۔ مجھے معلوم ہوا کہ علم ودانش کی اعلیٰ سرگرمیاں شمالی ہند کے مدارس میں پائی جاتی ہیں۔

اس طرح گجرات میں ایک سال گزارنے کے بعد میں شمالی ہند کے اس عظیم مدرسے میں آیا جو دارالعلوم دیوبند کے نام سے آفاقی شہرت کا مالک ہے۔ شروع میں دیوبند کی تعلیم کا تجربہ پریشان کن تھا، لیکن پھر طبیعت اس سے مانوس ہوگئی۔ مجھے نصاب میں شامل کتابیں سمجھ میں آنے لگیں اور ان کتابوں نے میرے سامنے علم ومعرفت کے نئے آفاق کھول دیے۔ مدرسے کی تعلیم نے مجھے علم کے مقدس اور پاکیزہ پہلوؤں سے آگاہ کیا۔ مدارس میں طلبہ کو تعلیم دینے والوں یعنی اساتذہ اور جن کے ذریعے تعلیم دی جائے یعنی کتابوں، دونوں کے احترام و تعظیم کا سبق سکھایا جاتا ہے۔ بعض علماء واساتذہ۔ مثلاً مولانا حسین احمد مدنیؒ کے بارے میں کہا جاتا ہے کہ وہ راستے پر کاغذ کے گرے ہوئے ٹکڑوں کو دیکھنے کا تحمل نہیں کرپاتے تھے اور اسے علم کی پاکیزگی اور قدسیت کے خلاف تصور کرتے تھے۔ کتابیں صرف تعلیم وتعلم کی علامت ہی نہیں بلکہ وہ ترقی وتہذیب کا نشان ہیں۔ یہی وجہ ہے کہ اگر آپ مدرسے کے کسی طالب علم سے اس کے درجے کے بارے میں سوال کریں تو وہ درجہ یا سال کے بجائے، جس میں وہ تعلیم کے مرحلے میں ہے، کتاب کا نام بتائے گا۔ صرف مدرسے سے تعلق رکھنے والا ہی کتاب کے نام کی بنیاد پر اس طالب علم کے تعلیمی سال کی تعیین وتحدید کرسکتا ہے۔ میرے درسی نصاب میں جو کتابیں شامل تھیں، ان میں متعدد ایسی کتابیں تھیں جو دسویں صدی اور اس سے پہلے کی تصنیف کردہ تھیں۔ اسی طرح بعض کتابیں 12ویں صدی سے 15ویں صدی سے تعلق رکھتی تھیں۔ متون کتب کی جو روایت اسلامی تاریخ میں رہی ہے، اس کا حسن اور دل کشی اس کے تنوع اور گوناگونی میں پوشیدہ ہے۔ نصابی متون کی حیثیت آثارِ قدیمہ کے الواح کی طرح ہے، جن میں

جدید دنیا کے قارئین کے لیے تہ در تہ رکھنے والی قدیم دنیا میں چھپی ہوئی ہیں۔ ایک ماہر اور اسلامی علوم میں اچھی دست گاہ رکھنے والے معلم کی خوبی یہ ہوتی ہے کہ وہ نہ صرف متن کی تشریح وترجمانی کرتا ہے بلکہ وہ اس قدیم دنیا کو جدید دنیا کے حقائق سے مربوط کر کے طلبہ کے سامنے پیش کرتا ہے۔

فقہ مدارس کے نصاب کا مرکزی مضمون ہے۔ فقہ جس کو گاہے شریعت سے بھی تعبیر کر دیا جاتا ہے، معاشرے کے لیے اخلاقی رہنمائی کی بنیاد اور اس کا ذریعہ ہے۔ کلاسیکی فقہ کے متون کو پڑھنا ایک نہایت خوشگوار اور دلچسپ تجربہ تھا۔ مشاہیر علما کی لکھی گئی کلاسیکی کتابوں کو پڑھنا دل کو مسرت وشادمانی کے احساسات سے معمور کر دینے والا عمل تھا۔ ان کو پڑھنے کے بعد مجھے یہ اطمینان حاصل ہوا کہ بہر حال میں اسلامی روایت کے بنیادی مسائل کو اچھی طرح اپنے دائرۂ ادراک میں لا سکتا ہوں۔ مجھے ایک مستند اور معتبر ذریعہ سے اسلام کی جو معرفت حاصل ہو رہی تھی، اس نے میرے دل کو جوشِ عقیدت سے معمور کر دیا تھا۔ جو لوگ اسلام کی اس تعلیم وتعلم کی روایت سے جڑتے ہیں، ان کے سر پر کچھ ذمہ داریاں بھی عائد ہو جاتی ہیں اور ان کی شخصیت کو اعتبار واستناد بھی حاصل ہوتا ہے۔ میں پہلے اس خوش خیالی میں مبتلا تھا کہ فقہ یا شریعت کے اسلامی معاشرے میں صحیح طرح نفاذ کی بنیاد پر ایک ماڈل اسلامی معاشرہ وجود میں لایا جا سکتا ہے۔ لیکن بعد میں مجھے اس حقیقت کا ادراک ہوا کہ صرف قانون کے نفاذ کی بنیاد پر سماج میں انقلاب برپا نہیں کیا جا سکتا۔ اس پہلو کو اچھی طرح سمجھنے کی ضرورت ہے کہ جس چیز کو شریعت کے نام سے نافذ کرنے کی کوشش کی جاتی ہے، اس میں بہت کچھ تحریفات اور تبدیلیاں شامل ہوتی ہیں۔ اب مجھے اس بات کا یقین ہو گیا کہ قوانین اور ضابطے اپنی ثقافت کی پیداوار ہوتے ہیں اور قتل، سرقہ اور جنسی زیادتیوں کے واقعات کو روکنے کے لیے محض قانون پر تکیہ کرنے کے بجائے دوسرے وسائل کی ضرورت پڑتی ہے۔ ایسے اساتذہ انگلیوں پر ہی شمار کیے جا سکتے تھے جن کے ساتھ اس نوع کی بحث کی جا سکتی تھی۔ اونچے درجے کے اساتذہ اس طرح کے خیالات کے اظہار پر چیں بہ جبیں ہوتے اور شکوک وشبہات کو دور کرنے کی کوششوں کے

ساتھ اس تنبیہ کو اپنا فریضہ تصور کرتے تھے کہ ایسی سوچ بے دینی اور زندقہ کا پیش خیمہ بن سکتی ہے۔ ایسے مسائل میں جن پر علما کا اجماع و اتفاق ہے، کوئی نئی راہ اختیار کرنا اور پہلی رائے کو غیر مستند قرار دینا کبھی اس بات کا باعث بن جاتا ہے کہ ایسے شخص کو کفر کا ارتکاب کرنے والا اور دائرۂ اسلام سے خارج تصور کیا جائے۔ یہ بتانے کی ضرورت نہیں کہ اس طرح کے خطرات نے بہر حال میرے ارادوں میں تزلزل پیدا نہیں کیا کہ میں اسلام کے متوارث فکر و عمل کے ڈھانچے کو بھی اپنی فکر کا موضوع بناؤں۔

ہمیں جو کچھ پڑھایا جاتا تھا، وہ سب ہمارے مزاج اور سوچ کے مطابق نہیں تھا۔ ہم میں سے بہت سے طلبہ بہت سی باتوں کا مذاق اڑاتے تھے۔ مثال کے طور پر فقہ کے درس میں ہمیں پاک و طاہر پانی کی سات اقسام سے واقف کرایا جاتا تھا۔ بارش کا، سمندر کا، ندی کا، کنویں کا، اولے کا، برف کا اور چشمے کا پانی۔ اکثر طلبہ نل اور کنویں کے پانی سے واقف تھے۔ دیہاتی علاقوں سے تعلق رکھنے والے بعض طلبہ نے اولے اور سمندر کا پانی دیکھا ہوگا۔ دوسروں نے اگر دیکھا ہوگا تو صرف تصویروں میں، لیکن تصویروں کا وجود مدارس کی دنیا میں بہت محدود ہے، کیوں کہ ذی روح کی تصویریں اتارنا یا بنانا علما کی نظر میں قطعاً حرام و ممنوع ہے۔ بعض ''ذہین و فطین'' اساتذہ ایسے غیر ضروری موضوعات پر جن پر گفتگو کی ضرورت نہیں ہوتی، طولانی بحث چھیڑ دیتے تھے۔ مثال کے طور پر مشین کے ذریعے دوبارہ قابلِ استعمال بنائے جانے والے پانی کا حکم، جس سے عہدِ وسطیٰ کے علما و اصحاب فقہ کو واسطہ نہیں پڑا تھا۔ مدارس کے ناقدین بہ کثرت مدارس پر یہ الزام عائد کرتے ہیں اور جو ایک حد تک صحیح بھی ہے کہ مدارس کا نصاب زمانے کی ضرورتوں سے کوئی مطابقت نہیں رکھتا۔ جب کہ اس نصاب کا دفاع کرنے والے، جس کی تشکیل اٹھارہویں صدی کی ایک علمی شخصیت ملا نظام الدین نے کی تھی، اس نصاب کی تعلیمی و تربیتی قدر پر زور دیتے ہیں۔ بہر حال حقیقت یہی ہے کہ مدارس کے حلقوں میں کلاسیکی اسلامی روایات سے شیفتگی کے جذبات پائے جاتے ہیں۔ اس کے مقابلے میں معاصر مسائل سے تغافل کی روش عام ہے۔ یہ ایسا ہی ہے جیسے ایشی لس (Aeschylus)،

سوفوکلیز (Sophocles) یوریپیڈس (Euripides)، بائبل، سینٹ اگسٹائن کی ''خدا کا شہر'' اور تھامس اکویناس کی Summa Theologica کو ایک لبرل آرٹس کالج میں پڑھایا جائے اور ان کے علاوہ کچھ اور نہ پڑھایا جائے۔

ہندوستان میں تین سال گزارنے کے بعد میرے ذہن میں تسلسل کے ساتھ اس نوع کے سوالات پیدا ہونے لگے کہ یہاں میں نے جو کتابیں پڑھی ہیں، جو بصیرت حاصل کی ہے، میں معاصر دنیا میں اس کو کہاں اور کس طرح منطبق کرسکوں گا؟ خاص طور پر اپنے وطن جنوبی افریقہ لوٹنے کے بعد میں اپنی اس دینی تعلیم و تربیت سے، جو مجھے یہاں حاصل ہوئی ہے، کس طرح انصاف کرسکوں گا؟ اس وقت تک میں اپنے وطن کو درپیش چیلنجوں سے، جن میں سب سے اہم مسئلہ نسلی امتیاز کی پھیلی ہوئی صورت حال کا تھا، خوب اچھی طرح واقف ہو چکا تھا۔ مگر پریشانی کی بات یہ تھی کہ مسلم علما کا طبقہ نسلی امتیاز اور تعصب کے خلاف زبان کھولنے کو صحیح نہیں سمجھتا تھا اور اس تعلق سے اس کا رویہ شدت پسندانہ تھا۔ ہندوستان کی آزاد صحافت اور نیلسن منڈیلا کی پارٹی افریقن نیشنل کانگریس کے لٹریچر کے ذریعہ، جس پر اس وقت پابندی تھی، مجھے اس بات کا بخوبی اندازہ ہوگیا تھا کہ جب بھی میں جنوبی افریقہ لوٹ کر جاؤں گا مجھے مختلف النوع چیلنجوں کا سامنا کرنا پڑے گا۔

میرے اندر اس بات کی خواہش بے تابی کی حد تک تھی کہ میں معاصر علما و اہل قلم کی تحریروں کا آزادانہ فکر کے ساتھ مطالعہ کروں۔ ایسے علما و اسلامی مفکرین میں ایک نام مولانا ابوالاعلیٰ مودودیؒ (م:1979ء) کا ہے۔ دیوبند میں ان کی کتابوں پر ایک حد تک پابندی سی تھی۔ ایسے جرأت مند طلبہ کم ہی تھے، جو ان سے متعلق کلمات ستائش زبان پر لاتے تھے۔ روایتی علما کی صفوں میں مولانا مودودی کی حیثیت جیسے ایک ''بت شکن'' کی تھی، انھوں نے اس ایجنڈے کو آگے بڑھانے میں اہم کردار نبھایا جسے ''سیاسی اسلام'' کے عنوان سے جانا جاتا ہے۔ برطانوی استعماری دور میں انھیں شہرت و مقبولیت حاصل ہوئی۔ تقسیم ہند کے بعد وہ پاکستان چلے گئے۔ اگرچہ انھوں نے روایتی دینی تعلیم کی تحصیل کی تھی، تاہم وہ مستند روایتی علما میں شمار

نہیں کیے جاتے۔ وہ ایک خود ساز شخصیت کے مالک تھے۔ خدا نے انھیں فطری طور پر تحریر و تصنیف کی اعلیٰ صلاحیتوں سے نوازا تھا۔ انھوں نے جماعت اسلامی کی بنیاد ڈالی جو برصغیر کی بڑی اسلامی جماعتوں میں سے ایک ہے۔ مولانا مودودی کے زرخیز اور شاداب قلم کے نتائج عصری تعلیم کے حاملین کے حلقوں میں خصوصیت کے ساتھ مقبول تھے۔ روایتی علما بہت سے چھوٹے چھوٹے مسائل کو لے کر ان سے ناراض اور کشیدہ خاطر تھے، لیکن ان کی فکر کا اصل مرکزی پہلو وہ تھا جس کا تعلق اسلام کے سیاسی وسماجی افکار سے تھا۔ وہ سمجھتے تھے کہ اگر مسلمان اس حقیقت سے آشنا ہو جائیں کہ اسلام کس طرح اپنی بنیادوں پر سماج کی تشکیل پر زور دیتا ہے، تو وہ اس طرح کے اسلامی سماج کو وجود میں لانے کے لیے ضرور کوشاں ہو جائیں گے۔ ان کا بڑا آئیڈیل یہ تھا کہ اسلام کی خالص سیاسی و اجتماعی تعلیمات کی اساس پر اسلامی ریاست وجود میں لائی جائے۔ بات صرف اتنی ہی نہیں کہ وہ ایک نظریہ ساز تھے اور اپنا ایک دینی سیاسی پروگرام رکھتے تھے، بلکہ ان کی امتیازی شخصیت کا ایک بڑا پہلو یہ ہے کہ انھوں نے اپنی دینی سیاسی فکر کو بین الاقوامی سطح پر متعارف کرانے اور اپنے اثرات قائم کرنے میں کامیابی حاصل کی۔ چناں چہ سید قطب (م:1966ء) مولانا مودودی کی فکر سے متاثر ہوئے اور ان سے یہ نظریہ اخذ کیا کہ موجودہ عالمی معاشرہ اپنی بے دینی و باطل پرستی کی صفات میں دور جاہلیت کے مشابہ ہے۔ سید قطب اور بعض دوسرے افراد کو جمال عبدالناصر نے اپنے استبدادی ہتھکنڈوں سے پھانسی کے پھندے پر لٹکا دیا۔

ایک طالب علم کی حیثیت سے مجھے اس بات کا صحیح شعور و ادراک مدرسے کی چہار دیواری سے باہر ہوا کہ کس طرح ایک اسلامی معاشرے کی تشکیل کی جائے؟ اب وہ قدیم متون جو میرے مطالعے میں تھے، اچانک مجھے فرسودہ اور بے کار لگنے لگے۔ جس طرح مغربی ذرائع ابلاغ سیاسی اسلام کا ہوا کھڑا کیے ہوئے تھے اور یہ باور کرانے پر مصر تھے کہ ساری دنیا کو اس سے خطرات درپیش ہیں، وہ مجھے عجیب لگتا تھا اور آج بھی لگتا ہے کیونکہ میں اسلامی معاشرے کی عملی تشکیل کے حوالے سے مختلف النوع آوازیں سنتا رہا تھا، جن میں بعض باتیں ایک دوسرے

کے برعکس اور متضاد تھیں۔ ''عرب بہاریہ'' کے انقلابات کے بعد کی صورت حال نے ایک مرتبہ پھر اس حقیقت کو آشکارا کر دیا ہے کہ مصر اور ایران کے مقابلے میں تونس اور ترکی کے اسلامی سیاسی فکر کو پروان چڑھانے والے قائدین ایک دوسرے کے ساتھ گہرا اختلاف رکھتے ہیں۔ البتہ اس منظر نامے میں سیاسی اسلامی فکر کا سب سے خوفناک اور دل کو دہلا دینے والا چہرہ وہ ہے، جو افغانستان اور پاکستان میں طالبان اور شام وعراق کے جنگ جوؤں (داعش وغیرہ) کی شکل میں سامنے آتا ہے۔

1978ء میں میں نے تین ماہ کی تعطیل جنوبی افریقہ میں گزاری اور اس نے سب کچھ تبدیل کر کے رکھ دیا۔ ہوا یہ کہ پاسپورٹ آفس سے میرے والد کو یہ بتایا گیا کہ میرے پاسپورٹ کی تجدید کے لیے مجھے خود یہاں آنا پڑے گا۔ بصورت دیگر اس کی تجدید نہیں ہو سکتی۔ بعد میں مجھے معلوم ہوا کہ یہ محض غلط فہمی تھی لیکن اس وقت تک دیر ہو چکی تھی۔ اس وقت تک سفر پر جو خرچ آنا تھا وہ آچکا تھا۔ کیپ ٹاؤن پہنچ کر مجھے اندازہ ہوا کہ میں ہندوستان میں رہ کر حقیقی دنیا سے بالکل بے خبر اور دور ہو چکا ہوں۔ میرے اندر کس قدر تبدیلی پیدا ہو چکی تھی، اس کا اندازہ شہر کے لوگوں سے لگایا جا سکتا تھا۔ چناں چہ میرے ذہن میں اپنی ہر ایک چیز سے متعلق سوالات پیدا ہونے لگے: میری طرز زندگی، پوشاک، اپنے مستقبل سے متعلق میرے خیالات اور منصوبے۔ اس وقت تک میں بہ مشکل ہی ہندوستان کے کچھ شہروں کو دیکھ سکا تھا۔ مجھے ٹی وی وغیرہ دیکھنے کا بھی موقع نہیں مل سکا تھا۔ فلم دیکھنے اور میوزک سننے کی بات تو دور ہی رہی۔ اس کی وجہ یہ تھی کہ میرا نظریہ ان تمام چیزوں سے متعلق بدل چکا تھا۔ میرے نظریے کے مطابق، یہ ساری چیزیں حرام وممنوع تھیں۔ مغربی طرز کا لباس جو میں زیب تن کیا کرتا تھا، میں قطعی طور پر اسے ترک کر چکا تھا اور یہ عہد کر چکا تھا کہ میں اپنے نظریے کے مطابق صرف ''اسلامی لباس'' ہی پہنوں گا۔ یعنی ڈھیلا ڈھالا کرتا اور شلوار۔ اب میں سمجھتا ہوں کہ اگر میں نے دیوبند کے اصولوں پر عمل کیا ہوتا تو نہ صرف جنوبی افریقہ میں میری زندگی ایک خاص دائرے میں محدود ومقید ہو کر رہ جاتی — حالاں کہ میں نے مدرسے کا رخ ایسی ہی پابندیوں سے خود کو آزاد کرنے

کے لیے کیا تھا— بلکہ ذہنی اور فکری ارتقا بھی رک جاتا۔

اب جب میں اپنی تعلیم کی تکمیل کے لیے جنوبی افریقہ سے دوبارہ ہندوستان آیا اور دیوبند کے احاطے میں داخل ہوا تو میں نے ٹی شرٹ اور جینز پہن رکھی تھی۔ جو میرے دوستوں کی نگاہ میں ایک طالب علم کا نہیں بلکہ ایک شہسوار کا لباس تھا۔ اگر چہ لباس پوشی کا مسئلہ اتنا زیادہ اہم نہیں تھا۔ میں اب بھی روایتی کپڑے پہنتا ہوں۔ تاہم میں نے اپنے قریبی ساتھیوں کے درمیان اس موضوع پر بحث ومباحثے کا ماحول پیدا کردیا۔ میرا نقطۂ نظر واضح تھا کہ اس طرح کی پابندی جو لباس پوشی سے تعلق رکھتی ہے، مدرسے کے نظام کی خامی ہے۔ میرے بعض ساتھیوں اور مدرسین نے مجھ پر ''تجدد پسند اور مغربیت زدہ'' ہونے کا الزام عائد کیا۔ لیکن میری بھی اپنی طبیعت کہ میں نے شکست قبول نہیں کی اور فخر کے ساتھ وہی لباس پہنتا رہا۔ میرے بعض جوان اساتذہ نے جب اس تعلق سے میرے نقطۂ نظر کی تغلیط کی اور اس پر مصر رہے تو مجھے اس کا فائدہ یہ ہوا کہ میں اپنے تعلق سے اس حقیقت کا ادراک کرسکوں کہ میں نے ماضی میں اسلامی لباس کے تعلق سے کتنا برخود غلط قسم کا نظریہ اپنا رکھا تھا اور کس قدر غلط طور پر میں اسلام کی مکتبی تعبیر کو دوسری تمام تعبیرات پر فوقیت دیتا تھا۔ میں نے عہد کیا کہ مجھے اپنی غلطیوں سے سبق سیکھنا چاہیے اور حقیقت یہ ہے کہ ان غلطیوں نے میرے لیے استاذ کا کام کیا اور بہت کچھ سیکھنے میں مدد کی۔

مجھے اب بھی اس کی شدید خواہش تھی کہ میں مدرسے کی عالمیت کا کورس مکمل کرلوں لیکن میری نظر میں مجھے ایسے مدرسے کی ضرورت تھی، جہاں صرف کتابوں اور ان کی عبارتوں پر زیادہ زور نہ ہو۔ میرے ذہن میں یہ بات بھی آئی کہ مجھے لیبیا، عراق یا مصر جاکر اپنی دینی تعلیم مکمل کرنی چاہیے۔ میرے خیال کے مطابق، وہاں تعلیم کا نظام یہاں سے بہتر تھا۔ لیکن یہ ممکن نہ ہوسکا۔ اس وقت تک میرے اندر مثالیت پسندی کی خو بو کم ہی باقی رہ گئی تھی۔ نیز اب جب کہ میں اپنی عمر کے اکیسویں سال میں تھا، خود اعتمادی کا بار گراں میرے کمزور شانے کو دبائے

دے رہا تھا۔ خاندانی تجارت کا بوجھ اپنے سر پر رکھ لینے کو میں اپنے ذہن سے جھٹک چکا تھا، اب مجھے پیشہ ورانہ تعلیم کی ضرورت تھی۔ میں نے یہ فیصلہ کیا کہ مجھے دارالعلوم ندوۃ العلما لکھنؤ میں داخلہ لے لینا چاہیے۔ لکھنؤ نوابوں کا شہر، تہذیب وثقافت کا گہوارہ، جس کی کشش و دل ربائی لوگوں کو ہمیشہ اپنی طرف کھینچتی رہی ہے۔ مغلوں کے دور میں اسے اودھ کے نام سے پکارا جاتا تھا۔ یہاں شیعہ مکتب فکر کے وابستگان کی بڑی تعداد پائی جاتی ہے۔ میری طالب علمی کے زمانے میں محرم کے موقع پر شیعہ سنی کشمکش پیدا ہو جاتی تھی، جب اہلِ تشیع اپنا مذہبی جلوس اور تعزیے نکالتے تھے۔ لکھنؤ ہمیشہ اپنی مرصع اردو زبان اور اپنی منفرد تہذیبی شناخت پر نازاں رہا ہے۔ اپنی معاشرت وتہذیب کے لحاظ سے وہ لاہور سے مشابہ ہے۔ لیکن ان ساری خصوصیات کا تعلق ماقبل تقسیم دور سے ہے۔ تقسیم ہند کے بعد اس قبیل کی بہت سی خصوصیات باقی نہیں رہیں۔

دیوبند سے ندوۃ العلماء کا رخ کرنا ایسا ہی تھا جیسے قدامت پسند (عیسائی) دینی مدرسے (divinity school) سے روشن خیال اور آزاد فکر ادارے کی طرف منتقل ہونا۔ اہلِ دیوبند ندوے کو اس کے غیر قدامت پسندانہ یا جدت پسندانہ رجحان کی وجہ سے اچھی نگاہ سے نہیں دیکھتے تھے۔ جب اس کی تاسیس عمل میں آئی تھی، ندوہ وسیع نقطۂ نظر اور آفاقی فکر اپنے اندر رکھتا تھا۔ اس کے سابق سرپرست و ناظم مولانا ابوالحسن علی ندوی (م: 1999ء) عرب دنیا میں وسیع شہرت ومقبولیت رکھتے ہیں۔ وہ ایک زمانے میں مولانا مودودی کے ساتھیوں میں شامل تھے اور جماعت اسلامی سے ان کا تعلق قائم تھا۔ لیکن آگے چل کر انھوں نے مولانا مودودی کی فکر سے اختلاف کیا اور جماعت سے دور ہو گئے۔ البتہ وہ سید قطب اور اخوان المسلمون پر سوجان سے فدا تھے۔ انھوں نے بیسویں صدی میں مسلمانوں کے مسائل ومصائب پر بکثرت لکھا اور انھیں اپنے مسائل کے حل اور خوش حالی وترقی کے حصول پر ابھارا۔ ندوہ کو عرب عوام اور وہاں کی اسلامی تنظیمات کا زبردست تعاون حاصل ہوا اور پچھلی تین دہائیوں کے

دوران اس کے کیمپس میں شاندار ترقی و تبدیلی ظہور میں آئی۔

مولانا ندوی سادات کے خاندان سے تھے۔ انھوں نے زیادہ تر عربی کو تحریر و تصنیف کی زبان بنایا۔ وہ سمجھتے تھے کہ اگر عرب مسلمانوں میں بیداری پیدا ہوگئی تو عالمِ اسلام کے دوسرے باقی حصوں پر بھی اس کے نمایاں اثرات مرتب ہوں گے۔ اپنی وفات سے قریبی عرصے میں وہ اس طرح کے کسی خوشگوار انقلابی بیداری کے تعلق سے بہت زیادہ پُر امید نہیں رہ گئے تھے۔

ندوۃ العلماء کا قیام 1898ء میں عمل میں آیا۔ اس کی تحریک میں مختلف حلقوں اور مکاتبِ فکر سے وابستہ علما واہلِ فکر شامل تھے۔ یہ علما و اصحابِ فکر یہ رائے رکھتے تھے کہ دیوبند کے طرز کی تعلیم نئی اسلامی نسل کو جدید تقاضوں اور چیلنجوں سے ہم آہنگ کرنے اور ان سے نبرد آزما ہونے کی ان کے اندر صلاحیت پیدا کرنے کے لیے کافی نہیں ہے۔ ماضی کی نصابی روایت سے کسی قدر انحراف کرتے ہوئے اس نے قرآن و سنت اور تاریخ کے مطالعے پر زور دیا۔ اس نے تقلیدی جمود کے بجائے اجتہادی تحرک کو مرکزِ نگاہ بنایا۔ اس کا شعار ''قدیم صالح اور جدید نافع'' کا حصول تھا۔ وہ مسلکی تعصب اور کشاکش سے دور تھا۔ اس پہلو نے اسے قوت بخشی اور لوگوں کی توجہات اس کی طرف مبذول ہوئیں۔ بریلوی، اور سلفی یا اہلِ حدیث دونوں ہی حلقوں سے وابستگی رکھنے والے طلبہ ندوہ میں داخلہ لے سکتے تھے۔ دیوبندی مدارس میں عموماً ان کے لیے داخلہ کی گنجائش نہیں نکل پاتی۔ اگرچہ ندوہ میں طلبہ کی اکثریت کرتا پاجامہ ہی پہنتی ہے لیکن انھیں مغربی طرز کی پوشاک پہن کر کلاس میں حاضر ہونے کی اجازت حاصل ہے۔

اگرچہ ندوہ میں مجھے ایسا ماحول میسر آیا کہ میں اپنی خواہش کے مطابق، اپنی تعلیم حاصل کرسکوں لیکن جہاں تک نصاب کا معاملہ ہے، وہ دیوبند سے بہت زیادہ مختلف نہیں تھا۔ میں نے حالیہ عرصے میں دونوں ہی اداروں کا دورہ کیا اور اس احساس کے ساتھ واپس آیا کہ

دونوں میں اب بہت زیادہ فرق باقی نہیں رہا۔ اس وقت میرا نقطۂ نظر یہ تھا کہ درس نظامی کا نصاب قدرے زائد از ضرورت کتابوں پر مشتمل ہے۔ ندوہ میں کلاس کی سخت پابندیاں نہیں تھیں۔ اس طرح میں نے فقہ و شریعت کے خشک و بے جان درس سے تقریباً خود کو علاحدہ سا کرلیا تھا۔ حالاں کہ فلسفہ و عمرانیات اور اخلاق اس وقت میرے محبوب موضوعات میں سے ہیں اور میں سمجھتا ہوں کہ ان موضوعات پر جس قدر توجہ دی جانی چاہیے اس سے یہ موضوعات محروم ہیں۔ میں بہ کثرت حضرت گنج میں قائم برٹش لائبریری جاتا اور اسی طرح ندوہ کی لائبریری سے بھی کتابیں مستعار لیتا اور ان کا مطالعہ کرتا تھا۔ میرے اس خارجی مطالعے کے موضوعات میں خصوصیت کے ساتھ سیاسیات، معاشیات اور انگلش لٹریچر شامل ہیں۔ الیکس ہیلے کے قلم سے مالکم ایکس کی سوانح مجھے بڑی عمدہ اور عزم وحوصلہ بخشنے والی محسوس ہوئی تھی۔ اسی طرح محمد اسد (لیوپولڈ ویس) کی Road To Mecca نے مجھے مسحور کردیا۔ یہ کتاب ایک یہودی مذہب سے وابستہ شخص کی اسلام کی بازیافت پر روشنی ڈالتی ہے۔ وہ بتاتی ہے کہ کس طرح انھوں نے جستجوئے حق میں زندگی گزاری۔ بادشاہ کے معتمد، ایک اسکالر اور سفارت کار کی حیثیت سے انھوں نے اپنی یادداشتوں کو اس کتاب میں جمع کردیا ہے۔ اسد اور مالکم ایکس نے میرے اندر تحریر وتصنیف کا احساس پیدا کیا چنانچہ میں نے ندوہ کے عربی ماہنامہ اخبار (الرائد) میں ایک مضمون لکھا۔ اسی طرح اسلام اور سیاست کے موضوع پر انگلش روزنامہ ''نارورن انڈیا پتریکا'' میں ادارتی صفحے کے متابل والے صفحہ کے لیے میں نے مضامین تحریر کیے۔

1980ء میں ندوۃ میں عربی ادب پر ایک کانفرنس منعقد ہوئی اور اس میں بیرونِ ملک کے متعدد اصحابِ علم وقلم نے شرکت کی۔ ان میں ڈاکٹر فتحی عثمان (م:2010) بھی شامل تھے جن کا تعلق مصر سے تھا۔ انھوں نے وکالت کی تعلیم حاصل کی تھی اور پرنسٹن یونیورسٹی سے پوسٹ گریجویشن کیا تھا۔ میری ان سے ملاقات ہوئی اور انھوں نے مجھے بطورِ خاص متاثر کیا۔ ہم نے باہم تازہ ایرانی اسلامی انقلاب کے موضوع پر تفصیلی گفتگو کی۔ جب ندوہ سے میری فراغت کا

وقت قریب آیا تو میں نے فتحی عثمان کو خط لکھ کر مستقبل کے تعلیمی خاکے کے بارے میں مشورہ کرنا چاہا لیکن انھوں نے اس کا کوئی جواب نہیں دیا۔ اس کے بعد میں نے فیصلہ کیا کہ مجھے جامعہ ازہر مصر جا کر وہاں سے ایم اے کرنا چاہیے۔ اس وقت تک مشرق وسطی میں اسلامی تعلیم و تعلم کے بارے میں میرے اندر جو منفی خیالات پائے جاتے تھے، وہ مکمل طور پر ختم ہو چکے تھے۔ میرے مصر کے سفر میں بہ مشکل چند ہفتے رہ گئے تھے کہ مجھے فتحی عثمان کا خط موصول ہوا۔ انھوں نے مجھے لکھا کہ ایک انگلش مجلہ لندن سے شائع ہونے جا رہا ہے، جس کے معاونین میں غیر قدامت پسند سعودی افراد شامل ہیں، مجھے یہاں آ کر اس سے وابستہ ہو جانا چاہیے۔ اب میرے سامنے دو انتخابات تھے: مصر میں مزید تعلیم کا حصول یا لندن میں صحافت سے وابستگی۔ سو میں نے دوسرے انتخاب کو ترجیح دی اور لندن چلا گیا۔ ''عربیہ: دی اسلامک ورلڈ ریویو'' میری عملی زندگی کا پہلا پڑاؤ ثابت ہوا۔ تاہم صرف اٹھارہ ماہ وہاں کام کرنے کے بعد میں وہاں سے چلا آیا۔ میری علاحدگی کے تقریباً دس سالوں بعد یہ مؤقر مجلہ بند ہو گیا۔ میں پورے اخلاص اور سنجیدگی کے ساتھ سمجھتا ہوں کہ اس کا بند ہونا ترقی پسند اسلامی فکر کی دنیا کا ایک زبردست نقصان تھا۔

نتیجۂ بحث

میں نے ہندوستان کے مدارس میں چھ سال گزارے اور اس نے میرے ذہن پر نہایت گہرے نقوش و اثرات مرتسم کیے۔ وقت گزرنے کے ساتھ ان کی اہمیت اور رخشندگی مزید بڑھتی چلی گئی۔ اگر آج مجھے مدرسے اور اسکول کی تعلیم کے درمیان اختیار دیا جائے تو شاید میں مدرسے کو ہی ترجیح دینا پسند کروں گا۔

میں مدارس کے نظام و نصاب پر دوستانہ اور ہمدردانہ اسلوب میں تنقیدیں کرتا رہا ہوں۔ میری نظر میں یہ بات صحیح ہے کہ مدارس اسلامی فکر کے بڑے مسائل سے اعتنا نہیں کرتے نیز معاصر مسلم معاشروں کے فکری ارتقا اور تبدیلی میں بالخصوص جس کا تعلق مذہب سے ہے،

وہ مطلوبہ کردار ادا کرنے سے قاصر ہیں۔ تاہم اس حقیقت سے انکار ممکن نہیں کہ مدارس کی خدمات نہایت گراں مایہ ہیں۔ اس شرط کے ساتھ کہ ان کو موجودہ علمی دنیا سے ہم آہنگ کیا جاسکے اور ان کے معیار کو ترقی دی جاسکے۔ مدارس کے اندر جو صلاحیت موجود ہے اگر اس کا صحیح استعمال کیا جائے تو یہ کلاسیکی اسلامی علوم کا خزانہ ثابت ہوں گے اور اسلامی فکر کے ارتقا میں وہ اساسی نوعیت کا کردار ادا کرسکیں گے۔ اس سے بنیاد پرستی اور احیائیت پسندی پر مبنی سطحی فکر کے مقابلے میں مدد ملے گی جس کو غلطی سے اصل اسلامی فکر تصور کیا جارہا ہے۔

مدارس سے متعلق میرا تجربہ دوسروں کے مقابلے میں ذرا ہٹ کر ہے۔ میں نے اپنا پروگرام خود بنایا۔ جو نصاب مجھے پڑھنا چاہیے اس کا انتخاب میں نے خود کیا۔ جب کہ اکثر طلبۂ مدارس اسی پر اکتفا کرلیتے ہیں، جو انھیں پڑھایا یا بتایا جاتا ہے۔ میں نے شروع میں صحافی اور سماجی کارکن کی حیثیت سے کام کیا اور بعد میں جنوبی افریقہ، پھر ڈیوک یونیورسٹی، امریکہ اور اس وقت نوٹرے ڈیم یونیورسٹی، امریکہ میں میں کام کرتا رہا ہوں۔ یہاں کام کرتے ہوئے میں نے کئی سطحوں پر اپنے مدرسہ کی تعلیم کی بازیافت کی۔ یعنی گہرائی، وقت اور ژرف نگاہی اور جو کچھ میں نے مدارس میں پڑھا تھا، اس کی قدر و اہمیت۔ جس طرح کسی قدیم لوح پر لکھے ہوئے نقوش کبھی تھوڑی سی کوشش سے چمکنے لگتے ہیں، اسی طرح اُن تمام علمی مصادر سے، جن تک رسائی مدرسہ میں تعلیم کے دوران مجھے حاصل ہوئی تھی، استفادہ میرے لیے ممکن ہوگیا۔ مجھے اس بات کا تو مکمل یقین ہے کہ میں مدرسے کی تربیت سے جس طرح استفادہ کررہا ہوں، اہل مدارس اس کو سندِ جواز نہیں دے سکتے، کیوں کہ اس میں ان کی مطلوبہ مذہبی پاکیزگی کا معیار باقی نہیں رہتا۔ لیکن اب جبکہ میں انسانی حقوق، حیاتیاتی اخلاقیات، اسلامی قانون اور روایت کی اخلاقی تعبیر کے موضوعات پر لکھ رہا ہوں، میرے اندر مکمل خود اعتمادی کی کیفیت پائی جاتی ہے۔ میں اپنے حق میں یہ دلیل رکھتا ہوں کہ یہ ضروری نہیں ہے کہ روایت مرجائے بلکہ وہ زندہ رہتی ہے البتہ اس میں مثبت تبدیلیاں آتی

رہتی ہیں۔

میرا اپنا خیال ہے کہ اسلامی فکر و عمل کے حوالے سے میں آج نہ صرف یہ کہ رجعت پسند طاقتوں سے نبرد آزمائی کی طاقت اپنے اندر رکھتا ہوں اور ایسی طاقتوں کو پیچھے دھکیل سکتا ہوں بلکہ میں ترقی پسند طاقتوں سے خود کو مربوط بھی کر سکتا ہوں۔ میرے سامنے کوئی ایسی بندش نہیں ہے۔ مجھے یہ یقین ہے کہ اگر ہندوستان کے مدارس سے میں نے استفادہ نہ کیا ہوتا اور وہاں تعلیم حاصل کرنے کا مجھے تجربہ نہ ہوتا تو میں خطرات سے پُر ان کاموں کا حوصلہ اپنے اندر نہیں پاتا جن میں اس وقت میں مشغول ہوں۔

■ ❖ ■

نامکمل

اطہر فاروقی

ہندستان میں اردو کا مخدوش مستقبل اور مسلمان

زبان کے طور پر اردو کے فروغ اور ہندستان میں اس کے مستقبل کے امکانات سے متعلق طویل بحث اب بھی جاری ہے۔ ایک طرف اگر کچھ اسکالر (جن میں اکثریت ایسے لوگوں کی ہے جو کسی نہ کسی طرح سرکاری مراعات سے فیض یاب ہو رہے ہیں) اردو کی موجودہ صورت حال سے مطمئن دکھائی دیتے ہیں اور اس رائے کا اظہار کرتے رہتے ہیں کہ زبان کے طور پر ہندستان میں اردو کا مستقبل روشن اور درخشاں و تابندہ ہے تو دوسری طرف کچھ اسکالرز کے مطابق ہندستان میں اردو کا کوئی مستقبل نہیں ہے۔ آج ضرورت اس بات کی ہے کہ اردو کی موجودہ صورت حال کے متعلق سنجیدہ سطح پر بحث و تمحیص کے باب وا کیے جائیں تاکہ اس امر کا تعین ہو سکے کہ تیزی سے بدلتے ہوئے ہندستان اور خصوصاً مسلمانوں کے سیاسی و معاشرتی تناظر میں اردو کے فروغ کے کیا امکانات ہیں۔

زندگی اور زبان کے باہمی رشتے اور ساتھ ہی اس کے فروغ اور مستقبل کے امکانات ایک دوسرے سے قریبی تعلق رکھتے ہیں۔ سیاسی، سماجی اور تہذیبی تبدیلیاں اور ارتباط زبان کے ارتقاء اور فروغ میں فیصلہ کن کردار ہیں۔ اگر کوئی زبان کسی مخصوص سیاسی، تہذیبی یا مذہبی فرقے کے حوالے سے شناخت پذیر ہوتی ہے تو پھر اس زبان کے ساتھ ہونے والی ناانصافیوں پر بھی اس فرقے کی جانب سے شدید ردعمل کا اظہار فطری امر ہے اور ایسے حالات میں اس زبان کے مستقبل میں فروغ پانے کے امکانات کو اس مخصوص فرقے کے سیاسی، سماجی اور تہذیبی حالات کا مشاہدہ کیے بغیر سمجھنا اور صحیح اور معروضی تجزیہ کرنا ممکن نہیں، جس سے وہ منسلک ہوتی ہے۔

اپنے ارتقا کے ابتدائی مراحل سے آزادی تک بلاشبہ اردو کو کبھی صرف مسلمانوں کی زبان نہیں سمجھا گیا۔ جب اردو لینگوا فرینکا (Lingua Franca) کی شکل اختیار کر گئی اور مختلف

تہذیبی، سماجی اور مذہبی طبقوں میں اس کا عام استعمال ہونے لگا تو زبان کی حیثیت سے اردو نے تمام طبقاتی، سماجی، مذہبی اور تہذیبی بندشوں کو توڑ ڈالا۔ انیسویں صدی کے اردو، ہندی تنازعے کے نتیجے میں اردو پہلی مرتبہ مسلمانوں سے وابستہ ہونا شروع ہوئی، مگر تقسیم ہند کے بعد اردو عملاً مسلمانوں کی زبان بن کر رہ گئی۔ تقسیم کے بعد اردو کی حالت بھی کم و بیش مسلمانوں کی حالت جیسی ہی ہوگئی اور اردو کا مسئلہ مسلمانوں کے مسائل کا ہی حصہ تصور کیا جانے لگا۔ اس لیے موجودہ تناظر میں اردو کے مسائل کا جائزہ لینے اور ہندستان میں اس کے مستقبل کے امکانات کا تعین کرنے کے لیے یہ ضروری ہے کہ پہلے ہندستانی مسلمانوں کے حالات کا تفصیلی جائزہ لیا جائے ... بالخصوص ان لسانی مسائل کا جن کا مسلمانوں کے تہذیبی اور مذہبی حالات اور مسائل سے براہِ راست تعلق ہے۔ یہاں ہمیں یہ امر بھی فراموش نہیں کرنا چاہیے کہ ہندستان کے موجودہ اردو داں طبقے میں اکثریت مسلمانوں کی ہے اور اس طبقے میں غیر مسلم اردو والوں کی حیثیت ایک ایسی اقلیت کی ہے جو روز بہ روز مختصر ہوتی جارہی ہے اور آئندہ پچیس برسوں میں اس کا خاتمہ یقینی ہے۔

دراصل غیر مسلموں نے آزادی سے قبل اردو کا ایک زبان کے طور پر اس وقت مطالعہ کیا تھا جب یہ اشرافیہ کے لیے تہذیبی اقدار کی علم بردار اور اسٹیٹس سمبل (Status Symbol) تھی۔

ہندستان میں اردو کے موجودہ حالات نہ صرف یہ کہ بہت زیادہ مایوس کن ہیں بلکہ دن بہ دن بدتر ہوتے جارہے ہیں، حالانکہ مسلمانوں کے معاشی حالات نسبتاً بہتر ہوئے ہیں۔ آزادی کے بعد جب ہم ہر سطح پر مسلمانوں کے تئیں روا رکھے گئے تعصب کا جائزہ لیتے ہیں تو پھر اردو کے تئیں روا رکھی گئی ناانصافیاں اور تعصبات ہمارے لیے کوئی معمہ نہیں رہ جاتے۔ اسی لیے مجھے یہ کہنے میں ذرہ بھر بھی تکلف یا تامل نہیں کہ اردو اور اردو کی تعلیم کا تجزیاتی اور معروضی مطالعہ آزادی کے بعد ہندستانی مسلمانوں کے حالات اور ان کے تئیں حکومت اور اکثریتی فرقے کے تعصبات اور تحفظات کے جائزے کے بعد ہی کیا جاسکتا ہے۔

جہاں تک اردو تعلیم کا معاملہ ہے تو آج ہندستان میں جو بیشتر طالب علم پرائمری اور سکنڈری سطح پر اردو کی تعلیم حاصل کر رہے ہیں یا پھر اسے ایک اختیاری مضمون کے طور پر پڑھتے ہیں تقریباً وہ سب مسلمان ہیں۔ مسلمان چوں کہ دوسرے اہلِ وطن کے مقابلے میں

معاشی طور پر زیادہ پسماندہ ہے اور نوکریوں میں اس کا تناسب تقریباً نہیں کے برابر ہے، اس لیے غریب مسلمان کا اردو کے تئیں تقریباً وہی رویہ ہے جو اسلام کے تئیں ہے کہ اردو کی حفاظت بغیر کسی سرکاری سرپرستی اور متعدد حائل رکاوٹوں کے بعد بھی کرتا ہے۔ ہندستان میں اسلام کے لیے بھی حالات بہت حوصلہ افزا نہیں ہیں، لیکن اس کا مطلب یہ نہیں کہ مسلمان مذہب سے دست بردار ہو جائے۔ بالکل اسی طرح اردو پڑھ کر روزگار نہیں مل سکتا تو بھی اردو کو نہیں چھوڑا جاسکتا۔ اگر بہ غور مشاہدہ کریں تو معلوم ہوگا کہ اردو کے تئیں عام ہندستانی مسلمانوں کی نفسیات اسی مثبت فکر کے تابع ہے۔

تعلیم ہی کیا، مسلمانوں کے تمام خصوصاً تہذیبی اور مذہبی مسائل سے ماضی کے رشتے ہر روز ایک نئی پیچیدگی سے روشناس ہو رہے ہیں۔ جہاں تک اعلا اور متوسط طبقے کے مسلمانوں کے اردو تعلیم کے تئیں رویے کا سوال ہے تو وہ بلا شبہ مایوس کن ہے۔ آج اردو چوں کہ اسٹیٹس سمبل نہیں اس لیے مسلم متوسط طبقے کے لوگ اپنے بچوں کو اردو کی تعلیم نہیں دلاتے۔ اردو میڈیم میں آنے والے بچوں کی اکثریت نچلے متوسط یا پسماندہ گھرانوں سے تعلق رکھتی ہے۔ یہ طبقات غربت کے سبب اپنے بچوں کو اعلا تعلیم نہیں دلا سکتے۔ یہی وجہ ہے کہ دہلی کے اردو میڈیم اسکولوں میں ڈراپ آوٹ (Drop-out) کا مجموعی تناسب 98 فیصد کے آس پاس ہے۔

آزادی کے بعد اردو کے مسائل سے متعلق اب تک کوئی مطالعہ ہندستان کی کسی یونیورسٹی میں نہیں کیا گیا ہے۔ سماجیات کے متعدد اسکالرز نے مسلمانوں کے مسائل پر تو کام کیا مگر انھوں نے اردو اور معاشرتی تناظر میں مسلمانوں سے اس کے رشتے کو موضوع بحث بنانے سے اغماض ہی برتا ہے لہٰذا اردو کے اس انتہائی اہم مسئلے کا کوئی معروضی مطالعہ اس وقت تک ممکن نہیں ہے جب تک مسلمانوں کے سیاسی و سماجی مسائل کو سامنے نہ رکھا جائے۔

مسلمانوں کے موجودہ سیاسی اور سماجی تناظر کے حوالے سے اردو کے مسائل کا مطالعہ کرنے کے لیے میں نے اتر پردیش میں ایک تفصیلی سروے کیا۔ ویسے تو یہ سروے صرف اتر پردیش تک ہی محدود تھا لیکن میں نے کوشش کی کہ اس کے ذریعے صرف اتر پردیش ہی نہیں بلکہ تمام ہندستان میں اردو کے مجموعی مسائل کا مطالعہ کر سکوں۔ میں اس سلسلے میں اردو کے تقریباً دو سو (200) معروف اہل قلم حضرات سے ملا۔ ان میں سے اکثر یا تو یونیورسٹیوں کے

اردو شعبوں سے تعلق رکھتے تھے یا پھر کسی دوسرے (سرکاری) ادارے سے وابستہ تھے۔ لیکن اس وقت میرے استعجاب کی انتہا نہ رہی جب ان سے گفتگو کرنے کے بعد اندازہ ہوا کہ انھیں اردو زبان کے حقیقی مسائل کا اندازہ ہی نہیں تھا۔ ان میں سے اکثر نے اردو زبان کے موجودہ مسائل کا جو تجزیہ کیا اور اس کی ترقی و ترویج کے لیے جن مراعات کا مطالبہ کیا ان کا انداز بالکل ایسا ہی تھا جیسے اپوزیشن کے چھٹ بھیے لیڈر راجدھانی سے دور واقع ہونے والے ہر حادثے کے لیے بغیر سوچے سمجھے وزیر اعظم سے استعفےٰ کا مطالبہ کرتے رہتے ہیں۔

میرے سروے کا سب سے اہم پہلو یہ تھا کہ کیا بدلے ہوئے حالات اور سماجی تناظر میں اردو مسلمانوں کی زبان بن کر نہیں رہ گئی ہے اور اب اردو کی حفاظت بھی مسلمانوں کو ایسے ہی کرنا پڑے گی جس طرح وہ اب تک ہندوستان میں اسلام کی حفاظت کرتے رہے ہیں۔ بیش تر حضرات یہ تسلیم کرنے کو تیار ہی نہیں تھے کہ اردو اب عملاً صرف مسلمانوں کی زبان ہے۔ ان میں سے اکثر کا بے حد بودا اور طفلانہ استدلال یہی تھا کہ اردو کا چوں کہ ایک سیکولر کردار اور تاریخ ہے اس لیے ماضی کی طرح وہ آج بھی ہندو، مسلمان دونوں کی مشترکہ زبان ہے۔ ایسے ٹیپ کے بند تو سبھوں نے لگائے کہ اردو ہندی تو سگی بہنیں ہیں اور دونوں ہندستان کی زبانیں ہیں۔ وغیرہ وغیرہ۔ ان حضرات سے گفتگو کرنے کے بعد اندازہ ہوا کہ انھوں نے زندگی میں پہلے کبھی سنجیدگی سے اردو کے کسی مسئلے پر غور نہیں کیا تھا۔ جن لوگوں کے بارے میں میرا خیال ہے کہ انھیں کسی حد تک مسئلے کی فہم تھی، انھوں نے بھی اتر پردیش میں اردو کی تباہی کی بیشتر ذمے داری خود اردو والوں پر ڈالی۔ البتہ یہ بات تقریباً ہر شخص نے کہی کہ اتر پردیش کے اردو والوں نے آزادی کے بعد (اردو سے متعلق) صرف سرکار کے وعدوں پر تکیہ کیا اور خود ہاتھ پر ہاتھ رکھے بیٹھے رہے۔ اردو والوں کے خود کچھ نہ کرنے کا تجزیہ کرتے ہوئے بعض حضرات نے اس رائے کا اظہار بھی کیا کہ جب اردو داں حضرات ہی اپنے بچوں کو اردو نہیں پڑھاتے اور اردو کے اخبار و رسائل خرید کر پڑھنا اپنی شان کے خلاف سمجھتے ہیں تو پھر دوسروں سے کیا شکوہ؟ اپنے بچوں کو اردو نہ پڑھانے والے 'اردو والے' پورے ملک میں اعلا طبقے کے وہ لوگ ہیں جنھوں نے آزادی سے قبل اردو صرف اس لیے پڑھی تھی کہ اس وقت اردو پڑھنا منفعت بخش تھا۔

یہاں میں ضمناً بعض ایسے امور کا ذکر بھی کرنا چاہوں گا جن کا فی الوقت اردو کے مسئلے سے گہرا تعلق ہے۔ مثلاً آج کل یہ بات بہت عام ہے کہ جنوبی ہند اور بہار میں اردو والوں نے اردو کو زندہ رکھا ہے۔ ایسا کہتے ہوئے ذہنی طور پر اردو والوں سے ہماری مراد مسلمانوں سے ہوتی ہے کیوں کہ جنوبی ہند میں (بلکہ پورے ہندستان میں) کوئی ایک اردو اسکول بھی ایسا نہیں جسے مسلمانوں کے علاوہ کسی دوسرے مذہبی فرقے نے قائم کیا ہو۔ بہار میں تو اردو کو زندہ رکھنے کا کام خصوصاً دینی مدارس و مکاتب نے کیا ہے۔ بہار میں دینی مدارس و مکاتب کی مجموعی تعداد ہزاروں میں ہے جب کہ اتر پردیش میں حالات اس سے مختلف ہیں۔ جب ان مدرسوں سے اردو پڑھ کر اور ینٹل امتحان پاس کر کے بڑی تعداد میں مسلم نوجوان بے روزگار مارے مارے پھرنے لگے تب بہار میں اردو کا مسئلہ اس موڑ پر پہنچا کہ اسے بہار میں دوسری سرکاری زبان کا درجہ دینا پڑا۔ اتر پردیش میں اردو کو سرکاری زبان کا درجہ ملے ہوئے سترہ سال ہونے کو ہیں مگر اس پر عمل درآمد کی منزل ابھی بھی کوسوں دور ہے۔ مقدمہ چوں کہ عدالت میں زیر سماعت ہے یوں کسی عوامی دباؤ کا بھی سوال نہیں اٹھتا اور یوپی کا مسلمان اب اردو کے مسئلے پر مزید توانائی برباد کرنے کے موڈ میں بھی نظر نہیں آتا۔

بہار کے تجربات سے ہی یہ پتا چلا کہ اردو کے دوسری سرکاری زبان ہونے کا مطلب اور اہمیت موجودہ سماجی تناظر میں چند لوگوں کو روزگار ملنے سے زیادہ کچھ نہیں ہے، کیوں کہ اول تو مسلمان زندگی کے ہر شعبے میں پسماندہ ہے، دویم جب ہندی تک بھی، جو ہندستان کی راشٹر بھاشا رقومی زبان ہے، روزگار ملنے کی ضمانت نہیں بن سکی، پھر اردو کس کھیت کی مولی ہے؟

اردو زبان کے مسائل پر غور کرنے کی طویل مشق کے بعد میرا تجزیہ یہی ہے کہ آزادی کے بعد مسلمانوں سے بڑی غلطی ہوئی کہ انھوں نے واضح اور دوٹوک انداز میں اردو کو اپنی زبان تسلیم نہ کر کے اس کے لیے جد و جہد کا غلط لائحۂ عمل مرتب کیا۔ اس سیاق و سباق میں اس اہم واقعے کا تذکرہ بھی ضروری معلوم ہوتا ہے جس کا تعلق اردو کو آئین کی آٹھویں جدول میں شامل کیے جانے سے ہے۔ آئین ساز کمیٹی کے اجلاس میں جب اردو کا سوال زیر غور تھا تو راجستھان کے بزرگ کانگریسی سیٹھ گووند داس نے کڑک کر پوچھا تھا کہ اردو کو ہندستان کے آئین میں جگہ دینے اور تسلیم کرنے کا جواز کیا ہے؟ یہ ہندستان کے کس شہری کی زبان ہے؟

سیٹھ گووند داس کے سوال پر پنڈت نہرو نے بے حد جذباتی ہوکر جواب دیا تھا کہ یہ میری نانی اور ماں کی زبان ہے۔ اگر پنڈت نہرو کی ماں اور نانی کی مادری زبان اردو تھی تو پنڈت نہرو کی مادری زبان کیا ہوئی؟ سوال کا سیدھا جواب دینے کی ہمت اس وقت کے حالات اور ان کے سیاسی مفادات نے پنڈت نہرو میں نہیں چھوڑی تھی۔ پاکستان کے قیام نے قوم پرست ہندستانی مسلمانوں کو تقسیم وطن کے ناکردہ گناہ کی مجرم ضمیری میں مبتلا کر دیا تھا۔ اس وقت جب ہندستانی مسلمانوں کا مذہبی تشخص ہی متعدد خطرات میں گھرا ہوا تھا اور ان کی حب الوطنی مشکوک تھی، ایسے میں وہ اردو کو جس پر ہندستان کی تقسیم کا الزام عائد کیا جا چکا تھا، اپنی زبان کہنے کی ہمت نہیں کر سکے، پھر بھلا ہندوستان کے وزیر اعظم میں اتنی ہمت کہاں سے آتی جنھیں اپنی آئندہ نسلوں کے اقتدار کی راہیں بھی ہموار کرنا تھیں۔ یہ صحیح ہے کہ آزادی کے بعد لاہور یا جنوبی پنجاب کے دوسرے حصوں سے آئے ہوئے ہندو پنجابیوں نے اردو کا بہت ساتھ دیا لیکن ان میں سے کسی ایک پنجابی کی بھی مادری زبان اردو نہیں تھی اور انھوں نے اردو کی مارکیٹ ویلیو (Market value) ختم ہو جانے کے بعد اپنے بچوں کو اردو نہیں پڑھائی۔ آج بھی اردو کے نام پر زیادہ سے زیادہ مراعات یہی طبقہ حاصل کر رہا ہے۔

اتر پردیش میں اردو کے تقریباً ختم ہونے کا اہم سبب یہی ہے کہ مسلمانوں کے متوسط اور تعلیم یافتہ طبقات نے سب سے زیادہ یہاں سے پاکستان ہجرت کی اور یہاں رہ جانے والے لوگوں میں تعلیم کا تناسب تقریباً صفر تھا۔ آزادی سے قبل جو غریب مسلمان مدرسے میں اردو پڑھ رہا تھا وہی آج بھی اور اسی طرح اسے پڑھ رہا ہے۔

سروے میں مخاطب حضرات سے میرا اگلا سب سے اہم سوال یہ تھا کہ کیا آئندہ بھی ہندستانی مسلمانوں کو اردو کی حفاظت ایسے ہی کرنا ہوگی جیسے وہ اب تک ہندستان میں اسلام کی حفاظت کرتے رہے ہیں؟ بیشتر حضرات نے چوں کہ براہ راست یہ تسلیم ہی نہیں کیا تھا کہ اردو مسلمانوں کی زبان ہے اس لیے وہ اس سوال کا جواب بھی دوٹوک الفاظ میں نہیں دینا چاہتے تھے۔

کیا اردو صرف مسلمانوں کی زبان ہے؟ اس سوال سے جڑے ہوئے کچھ اور سوال بھی ہیں جن میں سب سے اہم سوال یہ ہے کہ کیا اتر پردیش میں اردو دس پانچ سال سے زیادہ زندہ رہ سکے گی؟ اتر پردیش میں کل تعلیم یافتہ مسلمانوں میں مشکل سے دس فیصد ایسے ملیں گے

جنھوں نے ایک مضمون کے طور پر اردو کا مطالعہ کیا ہو۔ پورے اتر پردیش میں علی گڑھ مسلم یونیورسٹی کے دو جونیئر اور ایک ہائی اسکول کے علاوہ اردو میڈیم کا ایک بھی پرائمری، جونیئر یا ہائی اسکول نہیں ہے۔ پورے اتر پردیش کے کسی کالج یا یونیورسٹی کے اردو شعبے میں کبھی کلاسیں پابندی سے نہیں لگتیں اور بی اے کی سطح تک ادب کے بیشتر طالب علم کلاس نوٹس ہندی میں تیار کرتے ہیں۔ اس وقت اردو میں پی ایچ ڈی کی حالت دنیا میں سب سے زیادہ خراب ہندستان میں ہی ہے۔ بھارت مہان کی ہر یونیورسٹی اردو میں پی ایچ ڈی کرنے کے خواہش مند ہر گدھے، گھوڑے کو داخلہ دے دیتی ہے۔

اردو کے فروغ کے نام پر قائم ہونے والے تمام سرکاری ادارے ہر طرح کی بدعنوانیوں اور جعل سازیوں کے اڈے بنے ہوئے ہیں اور اردو کے اہل قلم کہلانے والوں میں ان کی رکنیت کے لیے ہوڑ سی لگی رہتی ہے۔ اردو کے لیے جد و جہد کرنے والی انجمنوں کا حال بھی ویسا ہی ہے جیسا مسلمانوں کے مفادات کے نام پر سیاسی ٹھیکہ داری کرنے والی جماعتوں اور اداروں کا ہے کہ جد و جہد کا تمام تر مقصد ہی سرکار سے سودے بازی کرنا ہوتا ہے۔ اس صورت حال کا ایک نتیجہ یہ بھی ہوا کہ اب عام اردو والا اردو کے نام پر جد و جہد کی دعوے دار کسی پارٹی یا شخص کے ساتھ کوئی تعاون کرنے کو تیار نہیں ہے۔ اردو رابطہ کمیٹی کے کنوینر ملک زادہ منظور احمد اور صدر رام لعل سے لے کر 1950 میں کانگریس کے اشارے پر اردو کے لیے شور مچانے والے حیات اللہ انصاری تک اس کے تمام نام نہاد عمائدین اردو کو اپنی قیمت خود لگا کر سرکار سے اسے وصول کرتے بھی سب نے دیکھا ہے۔

اردو کی موجودہ صورت حال میں کیا یہ سوال اہم نہیں کہ جو زبان صرف نعروں، وعدوں اور لائبریریوں کے بل پر چل رہی ہو وہ کتنے دن تک اور زندہ رہ سکتی ہے۔ جواب بالکل سیدھا ہے کہ اب اتر پردیش میں تو اردو کا اللہ ہی حافظ ہے۔ البتہ جنوب میں اردو کی حالت فی الحال ٹھیک ٹھاک ہے مگر سرکاری اردو والے یہ تسلیم کرتے ہوئے بھی کہ حقیقت میں اردو کی حالت 'لب دم مریض عشق' کی سی ہے، امید کا دامن اس وقت تک ہاتھ سے چھوڑنے کو تیار نہیں جب تک کہ اس کا چہلم نہ ہو جائے۔ ایک لمبے عرصے تک اردو کی ترویج و ترقی کی عملی جد و جہد سے قریب کا تعلق رکھنے والے مسلم نوجوانوں کی طرح مجھے معلوم ہے کہ کچھ نہ کر سکنے کی حالت میں

بھی مسلمان اردو کے بارے میں حقیقت سننے کو تیار نہیں۔ بالکل اسی طرح جیسے اپنی لیڈر شپ پر وہ اب ذرہ بھر بھی یقین نہیں رکھتا مگر ہر بار خون دے کر ان کی آبرو بچا لیتا ہے۔ یادش بخیر، 1989ء میں اتر پردیش میں اردو کو دوسری سرکاری زبان کا نام نہاد قانونی درجہ دینے کا اندازہ مجھے بابری مسجد مسئلے کو طول پکڑتے اور بڑھتے دیکھ کر ہو گیا تھا اور جب میں نے مہینوں پہلے دہلی کے ہندی روزنامے 'نو بھارت ٹائمز' میں اس موضوع پر مضمون لکھا کہ اب جلد ہی اتر پردیش میں اردو کو دوسری سرکاری زبان کا درجہ دیا جا رہا ہے تو کئی دوستوں نے اسے 'مجذوب کی بڑ' قرار دیا تھا۔ شاید ان کے دلوں میں ایک طرح کا خوف بھی تھا جو بدایوں کے اردو فساد کے بعد حقیقت میں بدل گیا۔ اس مضمون میں میں نے جو مشورے دیے تھے ان کی افادیت آج بھی برقرار ہے کہ اردو کے تحفظ کا صرف ایک طریقہ ہے کہ پہلے ہم سخت اور پتھریلی زمین پہ کھڑے ہو کر خوش فہمی کے حصار سے نکلیں اور اپنے مسائل کا تجزیہ کریں۔ میں نے اپنے مضمون میں جو کچھ لکھا تھا وہ چند ہفتوں بعد ہی حرف بہ حرف صحیح ثابت ہوا۔

میں نے اس وقت یہ سوال بھی اٹھایا تھا کہ اردو کے دوسری سرکاری زبان بن جانے کے بعد دفتروں میں کلرکوں اور ٹائپسٹوں وغیرہ اور اسکولوں میں پرائمری سطح سے اعلا سطح تک اساتذہ کی بڑی تعداد میں ضرورت ہوگی، وہ کہاں سے آئیں گے؟ دینی مدارس کے تعلیم یافتہ طالب علم عربی، فارسی میں تو مہارت رکھتے ہیں مگر ہندی اور انگریزی دونوں میں سے کوئی بھی زبان نہیں جانتے۔ ان میں سے بیشتر کبھی اسکول، کالج یا یونیورسٹی تک نہیں پہنچ سکے۔ یونیورسٹیاں دینی مدرسوں سے فارغ التحصیل طلبہ کو اپنے یہاں داخلے کا اہل قرار نہیں دیتیں اور دے بھی نہیں سکتیں۔ سید حامد نے پہلی بار (محدود سطح پر ہی سہی) دینی مدارس کی ڈگریوں کے ذریعے علی گڑھ مسلم یونیورسٹی میں داخلے کی راہ ہموار کی تھی۔ کچھ دینی مدارس کی ڈگریوں کو جامعہ ملیہ اسلامیہ بھی تسلیم کرتی ہے مگر عملاً دینی مدارس کے فارغ التحصیل طلبہ کو ان یونیورسٹیوں سے فیض کم ہی ہوتا ہے۔ سرکاری طور پر اردو کو یوپی اور بہار میں دوسری زبان کا درجہ ملنے کے بعد استعمال میں آنے کے لیے کم از کم ایک اور نسل کا انتظار کرنا ہوگا یا پھر دینی مدارس کے تعلیم یافتہ ان لوگوں کی بھرتی کھولنا ہوگی جو ہندستان میں عملاً استعمال کی دو زبانوں (ہندی، انگریزی) میں سے کوئی ایک زبان بھی نہیں جانتے۔ اس سے دفتروں میں زیادہ تکنیکی

پیچیدگیاں پیدا ہوں گی۔

یوں بہ حیثیت مجموعی ہندستان میں اردو کا مستقبل تاریک ہے۔ مکمل طور پر مسلمانوں سے وابستہ ہو جانے کے بعد اسے زندہ رکھنے اور اس کے لیے جد و جہد کرنے کی ذمہ داری صرف مسلمانوں کے شانوں پر آ جاتی ہے۔ مسلم لیڈر شپ کے عاقبت نااندیش رویوں کی وجہ سے تو ہندستان میں مسلمانوں کا مستقبل ہی بے حد مخدوش ہے۔ مسلمانوں میں اس طرح کی رضا کار انجمنوں کا بھی فقدان ہے جو اردو کی طرح خطروں میں گھری ہوئی کسی زبان کی حفاظت کر سکتی ہوں۔ ایسے میں اردو کے مستقبل کے بارے میں کوئی قطعی بات کہنا تو ممکن ہی نہیں ہے مگر اتنا ضرور کہا جا سکتا ہے کہ اردو کا مستقبل مسلمانوں کی مذہبی انجمنوں اور جنوبی ہندوستان اور بہار کے مسلمانوں کے رویے پر بھی کافی کچھ منحصر ہے۔ میں جنوبی ہند کی ریاستوں اور بہار کے علاوہ ان تمام علاقوں میں جو اردو کے نئے مراکز ہیں، اردو کے بہت درخشاں اور تابناک مستقبل کا خواب نہیں دیکھتا۔ جنوبی ہند کے کچھ شہر جو اردو کے روایتی مراکز بھی ہیں ان کے علاوہ زیادہ تر نئے مراکز اور بہار کے ہاتھوں اردو کے مستقبل کو گروی رکھ دینا عقل مندی نہیں۔ اردو کے مستقبل پر بات کرتے ہوئے ہمارے اردو دانش ور Over simplification کی روایت کی بنیاد پر کہہ دیتے ہیں کہ اتر پردیش کے مسلمانوں نے تو اردو کی قبر کھودی ہے اور اب یہ یا تو بہار میں زندہ رہے گی یا پھر جنوبی ہند میں۔ کچھ لوگ اگلی ہی سانس میں یہ بھی کہہ دیتے ہیں کہ اردو کا مرکز ایک بار پھر شمالی ہند سے جنوبی ہند کی جانب منتقل ہو رہا ہے۔ بات اتنی سیدھی نہیں ہے۔ جنوبی ہند میں اردو کے جس قدیم مرکز کی بات کی جاتی ہے وہ صرف اس حد تک ہی صحیح ہو سکتی ہے کہ جنوبی ہند کے کچھ بڑے شہروں میں اردو کا رواج رہا ضرور ہے مگر بہت محدود۔ تقسیم ہند کے بعد زندگی کے ہر شعبے میں دوسرے فرقوں خصوصاً دوسری اقلیتوں کی بہ نسبت مسلمان کہیں زیادہ پس ماندہ ہو گیا اور اردو لگ بھگ مردہ زبان بن کر رہ گئی۔ اردو کے ساتھ ایک اور بد قسمتی یہ تھی کہ تقسیم کے بعد ہندستانی مسلمان اپنے اندر اردو کے لیے جد و جہد کرنے کا حوصلہ پیدا نہ کر سکے اور خوف کے ماحول میں سانس لے رہے مسلمانوں کے مسئلوں میں اسلام، علی گڑھ مسلم یونیورسٹی، پرسنل لا وغیرہ کی طویل فہرست میں اردو مقام نہ پا سکی۔ تقسیم کے بعد کافی عرصے تک تو ہندستانی مسلمان اس خود فریبی کے سہارے

خود کو دلاسہ دیتا رہا کہ اردو کی حفاظت سیکولر اور آزادی سے پہلے پیدا ہونے والے اور جنوبی پنجاب سے آنے والے ہندو کریں گے۔ مگر 1980 کے آس پاس جب یہ سہارا بھی ٹوٹنے لگا تو جنوبی ہند اور بہار وغیرہ میں اردو کی لہلہاتی کھیتی کے پرفریب نعروں کی آغوش میں مسلمانوں نے پناہ لی۔ زمین کی پتھریلی حقیقت کا اعتراف کرتے ہوئے جماعت اسلامی نے شمالی ہند کی موجودہ یعنی اردو سے تقریباً بے بہرہ نئی نسل کے لیے نماز وغیرہ کی کتابیں ہندی میں شائع کرنا شروع کر دی ہیں۔ جنوبی ہند کی ریاستوں میں اسلامی ادب خصوصاً قرآن وغیرہ کے تراجم علاقائی زبانوں میں بھی شائع کیے جا رہے ہیں۔ کچھ ایسے علاقوں میں (جن میں بہار بھی شامل ہے) جہاں علاقائی بولیاں زبانوں کی شکل اختیار کر کے مذہبی ادب کی اشاعت کی اہل نہیں بن سکی ہیں، اسلامی ادب اردو میں شائع کیا جا رہا ہے۔ مگر ایسا صرف ان لسانی خطوں میں ممکن ہے جہاں اردو کے ساتھ (مسلمانوں کی) کسی علاقائی زبان کے تصادم کا خطرہ نہیں ہے۔ جن ریاستوں میں شدید علاقائی عصبیت ہے اور علاقائیت کے رجحانات بے حد طاقتور ہیں وہاں اردو کی جگہ علاقائی زبانوں کو ہی اسلامی ادب کی اشاعت کا ذریعہ بنایا گیا ہے تاکہ اردو کے ساتھ کسی علاقائی زبان کا تصادم نہ ہو۔

ہندستان میں آج حیدرآباد جیسی چھوٹی بڑی لاتعداد ریاستیں بھی اردو کی سرپرستی کرنے کے لیے موجود نہیں ہیں۔ پھر جنوبی ہند میں کل کون سے نئے علاقائی رجحانات اور تنازعات سر اٹھائیں گے، کہنا مشکل ہے۔ برصغیر میں مذہب اور زبان گذشتہ نصف صدی میں کئی نئے گل کھلا چکے ہیں۔ مذہب کے نام پر مشرقی بنگال کا ہندستان سے الگ ہو جانا، ساتھ ہی زبان کے نام پر پاکستان کے دولخت ہونے کے حادثات ہماری تاریخ کا حصہ ہیں۔ ہندو پاکستان دونوں ہی ممالک میں متعدد نئے لسانی تنازعات سر اٹھا رہے ہیں۔ بہار جیسی پسماندہ ریاست سے اشرافیہ حلقے (Elite-ethos) کی زبان اردو کے تحفظ کی توقع احمق پن کے سوا کچھ نہیں۔ اس طرح کی توقعات ایک مرتبہ پھر شتر مرغ کی طرح ریت میں سر دبا کر طوفان کے ٹل جانے کی خود فریبی میں مبتلا ہونا ہے۔

('مین اسٹریم' سالنامہ 1992)

○○○



تعلیم اور ہماری قومی الجھنیں

ارشد محمود

کیا نیکی پڑھائی جا سکتی ہے؟

اس سوال پر غور کرنا اس لیے ضروری ہے کیونکہ ہمارے ہاں دینیات نرسری سے لے کر یونیورسٹی تک لازمی پڑھانے کے پیچھے نوجوان نسل کو ''نیک'' بنانا مقصود قرار دیا جاتا ہے۔ اسی ملک میں جب کبھی یہ مضمون اختیاری تھا تو کیا اس وقت نیک لوگوں کی تعداد قلیل تھی اور جب سے یہ مضمون لازمی قرار پایا ہے تو کیا سبھی پڑھے لکھے لوگ نیک ہو گئے ہیں؟ اور اگر حقائق اس سے برعکس ہیں تو پھر اس مضمون پر نوجوان نسل کی پڑھائی کے کروڑوں گھنٹے صرف کروانے پر بضد کیوں ہیں؟ آئیے اس سوال پر ذرا تفصیلاً بحث کرتے ہیں۔

تاریخ میں سب سے پہلے افلاطون نے اپنے ابتدائی مکالموں میں یہ سوال اٹھایا تھا' ''کیا نیکی پڑھائی جا سکتی ہے؟'' سقراط بھی اس سوال پر اٹک گیا تھا کہ ریاضیات' جیومیٹری' فلکیات' قانون دانی' پہلوانی' اور طب وغیرہ کے سبھی مضمون پڑھائے جا سکتے ہیں اور ان کے پیشہ ورانہ اساتذہ بھی مل جاتے ہیں مثلاً آپ کو انجینئر بننا ہو' تیرا کی سیکھنی ہو یا نشانہ بازی تو آپ کو ماہر سے اسباق لینے پڑیں گے اور اگر آپ محنتی ہوں گے اور طبعی رجحان بھی ہوگا تو آپ یہ سب کچھ بن بھی جائیں گے۔ لیکن جب کوئی شخص اچھا انسان بننا چاہے تو اس کے لیے کوئی ایسا ''ٹیکنیکل'' کالج موجود نہیں۔ جہاں شرافت اور نیکی پڑھائی جاتی ہو' اسکولوں نے بھی چند ''پیریڈ'' اپنے ٹائم ٹیبل میں ایسے نہیں رکھے ہوتے کہ بے غرضی کے لیے کلاسیں مختص ہوں۔ آکسفورڈ اور کیمبرج کالج بھی راست بازی اور بے طمعی (Ungreediness) کا ڈگری پروگرام آفر نہیں کرتے۔

اگر نیکی پڑھائی جا سکتی ہوتی تو ہم توقع رکھتے کہ ایسے ماہرین ضرور ہوتے جو نیکی کا امتحان اور ٹیسٹ لے سکتے۔ اگر ایسا نہیں ہے تو کیا دیانت دار یا جذبہ ہمدردی کا حامل ہونا پیدائش عمل ہے؟ جیسے کسی کی کالی، نیلی آنکھیں یا چپٹی ناک۔ کیا مضحکہ خیز آئیڈیا نہیں لگتا کہ ایسے خصوصی تربیت یافتہ انسٹرکٹر مقرر کیے جائیں، جو محنت کرنے، اپنی خودی کو مارنے اور شجاعت کے اسباق پڑھایا کریں۔ ہم اچھی طرح جانتے ہیں اور مبہم طور پر محسوس بھی کرتے ہیں کہ نیکی کے کوئی اسپیشلسٹ نہیں ہوتے۔ ہم یہ تو کہہ سکتے ہیں کہ ہم صحیح اور غلط کا فرق جانتے ہیں لیکن اسے ایسا علم نہیں سمجھتے جیسے علم ریاضی یا علم فلکیات، جن کو اسکالرز اور سائنس دان ہمیشہ سے ترقی دے رہے ہوں۔

افلاطون کے ڈائیلاگ میں پروٹا گورس سقراط سے کہتا ہے کہ تمہیں اس سوال پر پریشان نہیں ہونا چاہیے۔ اس کے لیے وہ ایک بڑی دلچسپ متوازی مثال پیش کرتا ہے'' بچے کے لیے اہم ترین چیزوں میں مادری زبان کو بولنا اور سمجھنا ہے۔ اگرچہ یونانی زبان کا علم یونانی بچے میں پیدائشی نہیں ہوتا جیسے اس کی نیلی آنکھیں اس کے ساتھ پیدا ہوتی ہیں لیکن پھر یونان میں ابھی تک یونانی زبان کے پیشہ ور ٹیچر موجود نہیں ہیں تو اس کی سادہ سی وجہ یہ ہے کہ شروع میں بچے کے ماں، باپ اور پھر اس کے ساتھی اور پھر وہ سب لوگ جن کو شروع سے وہ ملتا ہے اس کے یونانی بول چال کے غیر پیشہ ورانہ استاد بن جاتے ہیں۔ بچہ اپنی مادری زبان کسی خاص ماہر زبان سے نہیں سیکھتا بلکہ وہ اسے ہر ایک سے حاصل کرتا ہے''، پروٹا گورس، اسے کہتا ہے کہ اس طرح ہم کریکٹر کے معیار بھی سیکھ لیتے ہیں اس کے لیے ہمیں کسی پنڈت سے باقاعدہ سبق لینے کی ضرورت نہیں ہوتی۔ ہم انہیں گھر، گلیوں، سڑکوں، کھیل کے میدانوں اور بازاروں میں غرضیکہ ہر جگہ اور ہر ایک سے سیکھ رہے ہوتے ہیں۔ پروٹا گورس اس سوال کے حل میں واضح کرتا ہے کہ کردار کے معیارات کو ہم چھوٹی عمر میں ہی سیکھ لیتے ہیں۔ اس کے علاوہ کردار کوئی ایسا پر اسرار علم نہیں جس کے لیے اسپیشلسٹ درکار ہوں بلکہ عام فہم چیز ہے جسے تقریباً ہر شخص اچھی طرح جانتا ہے۔ نیکی کے علم میں کوئی نو آموز نہیں اور کوئی ماہر فن نہیں۔ اخلاقی معیارات پیدائشی طور پر انسان

کے اندر نہیں ہوتے بلکہ وہ سیکھے جاتے ہیں۔ اپنے گرد و پیش سے۔ یہی وجہ ہے کہ صبر' اخلاص' خیرات اور پرہیز گاری کے پروفیسروں کی ضرورت نہیں ہوتی بلکہ یہ خیال ہی مضحکہ خیز لگتا ہے کہ وفاداری' انکساری اور سخاوت کے ماہر معلم (Tutors) اور نیکی کے رٹو ہونے چاہیے۔ نیکی رٹا لگانے سے نہیں آتی۔ کوئی بچہ یکبارگی سائیکل چلانا نہیں سیکھ سکتا' اسے سیکھنا پڑتا ہے کہ توازن کیسے قائم کھنا ہے' اسے آگے کیسے لے جانا ہے' موڑنا اور بریک کیسے لگانا ہے۔ لیکن وہ ان سب کاموں کو محض زبانی یاد کر کے نہیں سیکھ سکتا۔ خواہ اس کے باپ نے ان سب حرکات کو مربوط کرنے کے لیے کتنا ہی اچھا زبانی سمجھایا ہو' باپ کے محض لیکچر سے بچے میں سائیکل چلانے کی مہارت نہیں پیدا ہو جائے گی' بچے کو بتانے کی نہیں دکھانے اور پریکٹس کروانے کی ضرورت ہوگی' اسے ان تمام تکنیک کو بار بار خود آزمانا ہوگا اور ان سے انحراف کے نتائج کو سمجھنا ہوگا۔ اس طرح وہ بتائے جانے سے زیادہ تعلیم یافتہ اور سکھائے جانے سے زیادہ تربیت یافتہ بن جائے گا۔ ہنر اور مہارتیں مثالوں اور مشق کرنے سے آتی ہیں۔ محض نصیحت آمیز گفتگو سے ان کا رٹا نہیں لگوایا جا سکتا اور اس اصول کا اطلاق تعلیمی اور ذہنی کاموں پر بھی اسی طرح ہوتا ہے' ان کی مہارت بھی پریکٹس سے ہی آتی ہے۔

محض اخلاقی خطبے اور ایسے وعظ زبانی یاد کر لینا کافی نہیں جو طمع' تعصب یا کاہلی کو دور کرنے کے پند و نصائح سے بھرے ہوئے ہوں۔ نفس پر قابو پانے' انصاف پسند اور محنتی ہونے کے لیے ہمارے لیے دوسروں کی قائم کردہ مثالیں ہی کارگر ہوں گی جن کو دیکھ کر ہم بھی عمل کریں گے۔ ناکام ہوں گے' پھر عمل کریں گے' ہنر اور فنون کی طرح اخلاقی معاملات میں بھی ہم سب سے پہلے دوسروں کو دیکھ سکتے ہیں۔ پھر دوسروں سے تربیت حاصل کرتے ہیں جس کے دوران کبھی تعریف اور پھٹکار بھی سنی پڑتی ہے' کردار و اخلاق کے سبق لیکچروں سے نہیں بلکہ مثالیں دیکھنے سے اور خود تربیتی سے حاصل ہوتے ہیں۔ نیکی' رٹے لگانے یا اخلاقی سبق یاد کر لینے سے نہیں پیدا ہوتی' جس طرح کوئی کرافٹ فن یا ہنر محض لیکچر سننے سے نہیں آ جاتا۔ لہٰذا سقراط کو ارسطو نے جواب دیا کہ اگر نیکی کے پروفیسر نہیں پائے جاتے تو اس میں حیرانگی کی کوئی بات نہیں' نیکی

مشق کرنے سے سیکھی جاتی ہے' زبانی یاد کر کے عقائد کو سیکھنا ایک اور طرح کی تعلیم ہے اور عملی مشق سے کسی چیز کو سیکھنا دوسری طرح کی تعلیم ہے۔ سقراط کو پریشانی اس لیے تھی کہ وہ پیانو بجانا اور غصے پر قابو کرنے کو سیکھنا' عقائد کی سکھائی کے عمل سے مشابہ سمجھتا تھا۔ ہمیں خود کو اس مفروضے سے آزاد کرنا چاہیے کہ سب اسباق محض تحکمانہ فرمان (Dictations) اور ہر تعلیم کا مطلب زبانی یاد کرنا ہے۔ صلاحیتیں بھی حاصل کی جاتی ہیں اور تماشوں کا ذخیرہ بھی لیکن صلاحیتیں تماشوں کا ذخیرہ نہیں ہوتیں جنھیں کسی وقت بھی دکھایا جا سکے چنانچہ ہمارے اساتذہ اور پروفیسروں کو اپنا زیادہ وقت عملی مشق اور تربیت کے ذریعے پڑھانے میں صرف کرنا چاہیے نہ کہ املاء اور آمرانہ لیکچروں سے۔

یہ سوال بھی کیا جا سکتا ہے کہ دیگر فنون سکھانے کے لیے بہرحال پروفیشنل استاد موجود ہوتے ہیں۔ نیکی پڑھانے کے لیے کیوں نہیں؟ آخر انگریزی بول چال اور تقویٰ و رواداری کے سیکھنے میں کیا فرق ہے؟ کیا احساسات کے اسباق ترتیب دیے جا سکتے ہیں اور جذبات کے امتحان لیے جا سکتے ہیں؟ رویوں کے کورس کروائے جا سکتے ہیں۔ نیتوں (Motives) کی آزمائشیں اور مشقیں (Drills) کروائی جا سکتی ہیں؟ یہ بھی ہمارے مشاہدے کی بات ہے کہ لوگ مفادات کے پس منظر میں کبھی چھوٹی غلطی کو بڑی اور کبھی بڑی غلطی کو معمولی قرار دے کر نظرانداز کر دیتے ہیں۔ دراصل گردوپیش کے ماحول میں لوگوں کے بے شمار رویوں' مشاہدات' عمل اور ردعمل سے ہم ''نیکی'' کا سبق ''پڑھ'' رہے ہوتے ہیں دوسروں کی مثالوں' اظہاروں' تقریروں' ہدایتوں اور تربیتوں کے زیراثر ہم کردار کے مختلف معیاروں کو سیکھ رہے ہوتے ہیں۔ نیکی کی ''پڑھائی'' میں قول و فعل کا تضاد یا مطابقت بہت بڑا کردار ادا کرتی ہے۔ اگر معاشرہ دوہرے معیاروں پر چل رہا ہے۔ لوگوں نے کرنے کے لیے اور کہنے کے لیے اور معیار بنا رکھے ہیں تو نیکی کے بڑے سے بڑے سلیبس بھی اس معاشرے کا کچھ نہ کر سکیں گے۔ کیا ہم ایک ایسے معاشرے میں نہیں رہ رہے جہاں انسان ایک حیوانی ڈیپارٹمنٹل اسٹور بن چکا ہے۔ جس میں عقل ایک ڈیپارٹمنٹ میں ہے۔ قوت ارادی دوسرے ڈیپارٹمنٹ میں احساسات کسی تیسرے ڈیپارٹمنٹ میں ہے۔ عقل

وذہانت کے ڈیپارٹمنٹ میں اسباق (Lessons) دیے جاتے ہیں لیکن ارادے اور حساسات ناقابل تدریس ہیں۔ وہ مہذب انسان میں بھی اس طرح ہیں جیسے وحشیانہ دور میں تھے۔ جذبوں اوراحساسات کی تدریس(Schooling) نہیں ہوسکتی۔ وہ آج بھی حیوانی سطح پر ہی کارفرما ہیں' یہی وجہ ہے کہ کسی بھی ہنگامی صورت حال میں انسان ایک انتہاپسندی سے دوسری انتہاپسندی میں چلاجاتا ہے۔ دین' ایمان' عقیدہ اور سب اخلاقیات دھری کی دھری رہ جاتی ہیں۔

نیکی کو چنگ اور (Dictate) کرنے کی چیز نہیں۔ کیا ایک آدمی کو فریب دہی نہ کرنا سکھائی جاسکتی ہے۔ جب آپ کسی کو دیانت داری ''پڑھا'' رہے ہوں گے تو وہ اسی وقت بددیانتی کا سبق بھی حاصل کررہا ہوگا۔ نیکی کے سبق بھی ایسے ہی ہوتے ہیں جیسے آپ نے کوئی کام سیکھا لیکن بعد میں پریکٹس نہ کرنے کی وجہ سے اسے بھولتے چلے جاتے ہیں' یہ بالکل اسی طرح ہوتا ہے جس طرح کتابوں میں بادشاہوں یا دیگر تاریخی شخصیات کے مرنے جینے کی تاریخیں یاد کروائی جاتی ہیں جو بعد میں بھول جاتی ہیں۔ پھر علم ہونا اور چیز ہے اور پرجوش (Keen) ہونا اور چیز ہے۔ آپ پڑھانے سے نیکی کا علم تو دے دیں گے لیکن لوگوں کو اس کے بارے میں پرجوش کیسے کریں گے۔ کسی کھیل کا علم ہونا اور اس میں اچھا کھیلنا دو الگ الگ چیزیں ہیں۔ سقراط ہم سے پوچھتا ہے کہ نوجوانوں کو راست باز' محنتی اور اچھے کردار کا حامل بنانے کے لیے کون سے اساتذہ ہوسکتے ہیں؟ تو اس کے جواب کے لیے نوجوانوں سے ہی پوچھنا چاہیے کہ وہ اپنی زندگی کس کے مطابق گزارنا چاہتے ہیں۔ یہ صحیح ہے کہ (Conditioning) کے بغیر نہ آداب سیکھے جاسکتے ہیں' اخلاق اور نہ ہی تلفظ زبان' لیکن بڑے ہوکر انسان خود ہی سوچنا شروع کردیتا ہے کہ اسے اب جبلتوں کے مطابق ردعمل نہیں دینا۔ اب وہ احمق بھی بن سکتا ہے اور سمجھدار بھی۔ لیکن آگے یہ سوال بھی آجائے گا کہ اس بات کا فیصلہ کیسے کیا جائے گا کہ فلاں کام ''نیک'' ہے۔ یعنی نیکی کسے کہتے ہیں؟

یہ بحث ہمیں کہیں بھی لے جائے لیکن ایک بات طے ہے کہ پڑھانے سے نیکی بڑھا

نہیں کرتی۔ نیکی پڑھانے کی نہیں کرنے کی چیز ہے۔ کسی معاشرے میں جتنی نیکی کی جارہی ہوتی ہے اتنی ہی وہ موجود ہوتی ہے۔ دینیات کے لازمی مضامین رکھنے اور اخلاقیات کے لمبے لمبے لیکچر دینے سے معاشرہ کبھی صالح نہیں بنتا۔ اس سے رجعت پسند ملاؤں اور منافق حکمران طبقوں کو تقویت ضرور مل جاتی ہے۔ نیکی اور برائی کے عوامل کتابوں میں بند نہیں ہوتے۔ ہمیں ہر وقت قوم کے اخلاق بگڑ جانے کا ڈر کیوں لگا رہتا ہے۔ کہیں اس کی وجہ یہ تو نہیں کہ ہم سب ایک دوسرے کو بے وقوف بنا رہے ہیں ورنہ یہ بات بالکل عیاں ہے کہ ہمارے معاشرے کے سب افراد اور طبقات کا دیوالہ کب کا نکل چکا ہے۔ ایسے میں معاشرے کے سب افراد اور طبقات ایک دوسرے کے سامنے زیادہ سے زیادہ نیکی کا مبلغ ثابت ہونے کی کوشش کر رہے ہیں۔ اس طرح کی ''نیکی'' پڑھانے کا نتیجہ یہ نکلتا ہے کہ لوگ مسائل کا سائنسی تجزیہ کرنے کے قابل ہی نہیں رہتے وہ چاہیں بھی تو مسائل اور برائیوں کی اصل وجوہات تک نہیں پہنچ پاتے اور بظاہر ''نیکی کا دلدادہ'' معاشرہ برائی کے جہنم کے اور نچلے حصوں میں گرتا چلا جاتا ہے۔ دینیات پڑھانے کا نتیجہ یہ نکلتا ہے کہ لوگوں کی سوچ سطحی ہو جاتی ہے۔ مثلاً پوچھا گیا کہ لوگ رشوت کیوں لیتے ہیں؟ جواب تھا کہ خوف خدا نہیں رہا۔ حالانکہ رشوت لینا اور خوف خدا کا نہ ہونا۔ دونوں (Effects) ہیں علت (Cause) نہیں۔ وجہ کا تو پھر بھی پتہ نہ چلا۔ صرف سائنسی انداز فکر اور معاشرے کے تانے بانے کا سائنسی اور عقلی تجزیہ ہی ہمیں مسائل کی گہرائی تک جانے کا رستہ دکھلا سکتا ہے۔

❖......❖......❖

آزاد ہندوستان میں

اردو زبان، تعلیم اور صحافت



اطہر فاروقی

لہو پکارے گا آستیں کا

راجیندر یادو

اردو زبان کے مسائل دو سطحوں پر ہیں۔ مسئلے کا ایک پہلو اس رخ سے جڑا ہے جہاں تمام ہندستانی زبانیں اپنی بقا کی جدوجہد میں مصروف ہیں۔ ٹی.وی.، کمپیوٹر اور دیگر الیکٹرانک میڈیموں میں انگریزی کا بول بالا ہے اور وہاں ہر ہندستانی زبان کو حاشیے پر دھکیلا جا رہا ہے۔ گلوبلائزیشن کی اس دوڑ میں میدان سارا انگریزی کے ہاتھ میں ہے۔ جنوبی کوریا، چین اور جاپان نے اپنی زبانوں کو کمپیوٹر وغیرہ کی زبان ضرور بنالیا ہے مگر انگریزی کے ذریعے ہی وہ ساری دنیا سے جڑے ہوئے ہیں۔ وہاں انگریزی تعلیم زور و شور سے جاری ہے۔ آج کوئی بھی ملک جزیرہ بن کر نہیں رہ سکتا۔ اسی لیے رشیوں نے کہا تھا 'وسودھیو کٹمبکم'۔ جو زبانیں نہ روزگار سے جڑی ہوتی ہیں اور نہ اپنے بولنے والوں کو قابلِ احترام حیثیت دیتی ہیں وہ صرف جذباتی لگاؤ کی بنا پر کب تک زندہ رہیں گی؟ المیہ یہ ہے کہ وہ اب آپس میں گفتگو یا پیار پریوار کی بھاشا بھی نہیں رہی ہیں — کیوں کہ نئی نسل جس طرح سے انگریزی اسکولوں میں تیار کی جارہی ہے، وہاں انگریزی ان کی مادری زبان کی جگہ لے رہی ہے۔ یہ ایک ایسی حقیقت ہے جسے کسی بھی طرح نظر انداز نہیں کیا جاسکتا۔ انگریزی آج حیثیت سے زیادہ روزگار اور وجود کی زبان ہے۔ ہر ماں باپ کی خواہش ہے کہ اس کے بچے کی زندگی بنے اور وہ صرف قلی کباڑی یا چھوٹا موٹا کلرک بن کر نہ رہ جائے اور بھوکا نہ مرے۔ آج اسے پہلا لفظ انگریزی کا ہی سکھایا جاتا ہے جس کا انجام امریکہ، انگلینڈ میں اچھی نوکری پانے یا ڈالر جمع کرنے کی صورت میں ہوتا ہے۔ پہلے انگریزی کا ہر ہندستانی ادیب ذولسانی ہوتا تھا، آج وہ مادری زبان کے طور پر صرف ایک ہی زبان جانتا ہے اور وہ انگریزی ہے۔ ہندستانی زبانوں کی پس ماندگی کی ایک اور وجہ یہ ہے کہ متوسط طبقے کے تمام ذہن انگریزی میں چلے گئے ہیں اور اپنی زبانوں کی زندگی 'میڈیوکروں' (اوسط ذہن والوں) کے ہاتھوں میں ہے۔ انگریزی میں روز نئے ادیب آرہے ہیں جو

ہندستانی زبانوں میں نہیں ہیں۔ انھیں بین الاقوامی شہرت اور اندھادھند پیسوں کا وردان حاصل ہے۔

دوسرا سوال اردو کی اپنی فطرت، مذہب اور سیاست سے جڑا ہے۔ صرف جذباتی بنیاد پر بچائی گئی چیزیں جلد ہی پوجا اور تنگ مزاجی کا مرکز بن جاتی ہیں۔ صحیح ہے کہ بھارتیہ سنگیت کی طرح اردو بھی صرف بھارت میں ہی پیدا ہوئی اور پروان چڑھی ہے، دنیا میں کہیں اور نہیں بولی جاتی۔ وہ بلاشبہ ہندستانی زبان ہے۔ مگر مسئلہ یہی ہے کہ وہ اتنی مخصوص اور اکلوتی زبان ہے کہ اس کا کسی دوسری ہندستانی زبان سے تال میل نہیں بیٹھتا۔ رسمِ خط کے علاوہ حروف کا نظام دوسری زبانوں سے بالکل الگ ہے۔ تھوڑے بہت فرق کے ساتھ تمام ہندستانی زبانوں کا نظامِ ابجد یکساں ہے۔ اردو کا ثقافتی ماحول بھی دوسری زبانوں سے دور پڑ جاتا ہے۔ ابھی کل تک وہاں زبان اور ادب میں آنے والی علامتیں، الفاظ، حوالے اور جغرافیائی، دیومالائی حوالے (الیوژن) عام طور سے عربی فارسی سے لیے جاتے رہے تھے۔ پیڑ پودے، جانور پرندے (فلورا فونا) سے لے کر دوسرے سارے حوالے عام طور سے ہندستانی نہیں ہوتے تھے۔ جیسے ابھی کل تک انگریزی شاعری کے پھول پتے، جغرافیائی، دیومالائی حوالے انگلینڈ، خصوصاً انیسویں صدی کے انگلینڈ سے ہی لیے جاتے تھے اور استاد کو بتانا پڑتا تھا کہ وہاں ایک پھول ہوتا ہے جسے ڈیفوڈِل کہتے ہیں۔ آزادی کے بعد یہ غیر ملکی انحصار دونوں زبانوں میں کم ہوا ہے۔ اردو شاعری تو شاید اب بھی پرانی عادتیں نہیں چھوڑ پائی ہے مگر نثر خالصتاً اپنی دھرتی سے جڑ گئی ہے۔ کنول، گیندا، کدمب، نیم، آم یا برگد کو بتانے کے لیے پورے ہندستان میں کہیں بھی یہ نہیں کہنا پڑتا کہ ''وہاں ایک پھول یا پیڑ ہوتا ہے اور اسے 'املتاس' کہتے ہیں۔'' یہی حال موسموں اور بادل بجلی کا ہے۔ رامائن، مہابھارت کے دیومالائی حوالے بھی ہندستان سے لے کر جاوا سماترا یا بالی جزیرہ جیسے اسلامی ممالک میں الگ سے کوئی صراحت نہیں چاہتے۔ اسی ثقافتی ماحول سے بچنے کے سبب اردو پر الزام لگایا جاتا ہے کہ وہ اپنی دھرتی کی بھاشا نہیں ہے۔

بلاشبہ یہ علامتیں یا حوالے ثقافت سے جڑے ہیں مگر ان پر بات کرنا خود اسلام پر بات کرنا ہو جاتا ہے۔ درمیان میں مذہب کے آتے ہی سارا مسئلہ ایک مذہبی جماعت کے اپنے عقیدے اور تشخص کا مسئلہ بن جاتا ہے۔ تشخص کی یہ بیداری علاحدگی کی منطق کو بڑھاوا دیتی ہے۔ مسلمان دوسروں میں گھل مل جائے گا، انھی کی طرح کھانے پینے، رہنے پہننے لگے گا، یا

بولی بانی اپنا لے گا تو وہ مسلمان نہیں رہے گا— اسے اپنی پہچان بنائے رکھنے کے لیے دوسروں سے الگ ہونا ہی ہوگا۔ اس معاملے میں عیسائیت اسلام سے زیادہ لچیلی ہے۔ وہ بھی دنیا کا سب سے بڑا مذہب ہے مگر اپنے تمام مذہبی عقائد وتوہمات، رسوم و رواجات اور رہن سہن کے ساتھ وہ علاقائی تہذیبوں سے زیادہ آسانی سے جڑی ہے۔ مجھے سیکڑوں نام اور Surname ایسے یاد آرہے ہیں جنھیں سن کر ان کے مذہب کا اندازہ نہیں لگایا جاسکتا۔ شمالی ہند یا اردو کے گڑھ میں قاضی نذرالاسلام کے بیٹے کا نام 'ساویہ ساچی' ہو، یا کسی مسلمان کا نام سنجے، راہل ہو یہ تصور نہیں کیا جاسکتا۔ اَسّی، نوے فیصد تبدیلِ مذہب کیے ہوئے پیروؤں کے باوجود مسلمان اس احساس سے آزاد نہیں ہیں کہ ان کے آباواجداد عرب و ایران سے آئے تھے اور وہ ہندستان کے حکمراں تھے۔ یہ احساس انگریزی حکومت کے خاتمے کے بعد ہندستانی عیسائیوں میں غائب ہوچکا ہے۔ وہاں آج اس اینگلو انڈین نسل کا وجود ہی نہیں ہے جو اپنے آباواجداد کی شکل میں انگریزوں کو یاد کرتے نہیں تھکتی تھی۔

بہرحال، مذہب کے ساتھ جڑتے ہی سارا سوال سیاسی اور ثقافتی ہونے لگتا ہے کیوں کہ مذہب، جذبے اور عقیدے کا معاملہ ہے۔ اسلام ان معنوں میں بھی ایک مکمل مذہب ہے کہ وہاں مذہب، ثقافت، سیاست، سماج، خاندان، رواج سب کچھ اسلامی ہوتا ہے۔ ویسے بھی کسی بھی مذہب میں فرد کی اپنی الگ حیثیت نہیں ہوتی۔ ہر دھرم عام طور سے اور اسلام خصوصاً جاگیردارانہ نظام پر مبنی ہے۔ اس لیے وہاں 'فرد' ہونا مذہب مخالف ہونا ہے۔ آپ ابتدا تا انتہا مسلمان ہیں، جماعت یا قبیلے کا لازمی حصہ ہیں۔ اس نظام سے باہر جانا یا اس کی مخالفت کرنا غداری ہے اور غدار کی سزا جاگیردارانہ نظام میں صرف موت ہے۔ اسی اندرونی جکڑن کے باعث اسلام سب سے کم تبدیل ہونے والا اور ماڈرنزم مخالف مذہب ہے۔ عیسائی مذہب اس معاملے میں سب سے زیادہ لچیلا ہے۔ جو کچھ میں کہہ رہا ہوں، ہوسکتا ہے اسے بھی اسلام مخالف ہی مانا جائے۔ مگر یہ حقیقت ہے کہ کٹھ مُلّا ہندوؤں کے ساتھ ہندستانی مسلمان بھی سب سے زیادہ ماضی پرست ہیں۔ المیہ یہ ہے کہ دونوں کا مذہبی کٹر پن ایک دوسرے کے ڈر اور ہوڑ میں دن دونی رات چوگنی ترقی پا رہا ہے۔ ہندوتو کا سارا ڈھانچہ، یہاں تک کہ ہزار سالہ تاریخ اسلام کی مخالفت میں تیار کی گئی ہے اور خود اسلام کا فلسفہ ہمیشہ خطرے میں بنے رہنے کی ذہنیت میں۔ ہم لاکھ کہیں کہ اردو ہم سب کی ساجھی زبان ہے اور دو سو برسوں سے ہندو مسلمان دونوں

اسی میں بولتے، سانس لیتے اور غیر ملکیوں سے لڑتے رہے ہیں، مگر پچاس برسوں سے سیاست نے اسے صرف مسلمانوں کی زبان بنا کر چھوڑ دیا ہے۔ اس کی شروعات بھلے ہی فورٹ ولیم کالج سے ہوئی ہو۔ آج تمام سیاسی جماعتیں ووٹ پانے کے لیے جب بھی مسلمانوں کے لیے کچھ کرنا چاہتی ہیں تو اس میں اردو کو شامل کرنا اور بڑھاوا دینا ایک اہم ایشو ہوتا ہے۔ مسلمان خود جب حکومت یا سیاست سے سہولیات کا مطالبہ کرتے ہیں تو اردو کا بہبود اور مدارس کا تحفظ سب سے اوپر ہوتا ہے۔ اس عمل میں یہ زبان دوسروں سے اس طرح کٹتی گئی ہے کہ یہ صرف مسلم تشخص کا سوال ہو کر رہ گئی ہے۔ دوسرے اس سے یا تو لاتعلق ہیں یا لگ بھگ مخالف۔ ضروری نہیں ہے کہ ہندو ذہنیت کے لوگ ہی اس کی مخالفت کر رہے ہوں۔ جو سیکولر کسی بھی رزرویشن کے مخالف ہیں وہ بھی حکومت کی اس اردو نوازی کو مسلم تشٹی کرن سے جوڑ کر دیکھتے ہیں: راہل، یشپال، امرت رائے، امرت لال ناگر فرقہ پرست نہیں تھے۔ دوست دشمن میں فرق نہ کرکے ہر وہ بات جو اپنے موافق نہ ہو اس کو فرقہ واریت کے کھاتے میں ڈال دینا آسان شارٹ کٹ اور مسئلے سے بچ نکلنا ہے۔

تشخص کا سوال ٹیڑھا ہے۔ مسلمانوں نے خود اسے الجھا دیا ہے۔ جمہوری نظام میں دوسرے طبقے جب اپنے الگ تشخص کا مطالبہ کرتے ہیں تو وہ سیاسی مطالبہ ہوتا ہے۔ چونکہ اسلام میں مذہب اور سیاست الگ نہیں ہیں، اس لیے وہاں الگ تشخص کی مانگ کرنا خالصتاً مذہبی علاحدگی پسندی کے مطالبے جیسا دکھائی دینے لگتا ہے —— اور اس کے لیے وہاں خود اپنے سماج کو الگ یا صرف اپنی طرح رہنے، دکھائی دینے کی بنیاد پر منظم کیا جانے لگتا ہے۔ چونکہ اسلام بنیادی طور پر ایک قبائلی اور جاگیردارانہ مذہب ہے اس لیے اپنے الگ تشخص کے نام پر سماج کی تبدیلیوں اور اصلاحات کی مخالفت کرنا بھی وہاں مذہبی فرض تصور کیا جانے لگتا ہے۔ ماڈرنزم مخالفت ہندستانی مسلمان کو ایک کٹر جہادی کی شبیہہ دیتا ہے۔ وہ امتیاز نہیں کر پاتے کہ اکثریتی ہندوؤں کی مخالفت کر رہے ہیں یا ماڈرنزم کا۔ ان کی یہی ذہنیت ہندوتوا وادیوں کو کہنے کا موقع دیتی ہے کہ وہ اپنی جاگیردارانہ مذہبی کٹرپن اور الگ شناخت کا تحفظ، ملک کے جمہوری اور سیکولر آئین کا مطالبہ کر رہے ہیں۔ نتیجے کے طور پر الگ مذہبی تشخص کی سیاست اکثریتی طبقے سے کٹتے جانے کے ساتھ ساتھ خود اپنے آپ کو بھی چھیلتے جانے کے عمل میں بدل جاتی ہے۔ وہاں مولوی مُلاّ، دوسرے خدائی خدمت گار یا طالبان طے کرتے رہتے ہیں کہ

مسلمانوں کو کیا پہننا، کھانا، پینا، رہنا اور بولنا ہے۔ زبان کا تلفظ اور رسمِ خط تک اس گرفت سے باہر نہیں رہ پاتے۔ ایک اچھی خاصی خوبصورت زبان آج صرف ایک فرقے تک محدود مذہبی سیاست کا شکار ہو کر رہ گئی ہے۔

سب سے پہلے تو ہمیں اس تحفظ سے نکلنا ہوگا کہ ہندستانی مسلمان تکثیریت سے عاری ایک ایسی اکائی ہیں اور ان کی اپنی زبان وہ اردو ہے جس کے تلفظ اور رسمِ خط میں کوئی تبدیلی نہیں آسکتی۔ اردو ہندستان کے تمام مسلمانوں کی زبان نہیں ہے— پورے بنگال سے لے کر جنوبی ہند کی چاروں ریاستوں میں مسلم اکثریت کی مادری زبان اردو نہیں ہے اور صرف اسی وجہ سے مسلمان کمتر درجے کے نہیں ہو جاتے۔ سلیس اردو صرف شمالی ہند کے متوسط طبقے کے شرفا کی زبان ہے۔ ممبئی، حیدرآباد، دلّی جیسے کچھ بڑے شہروں تک محدود اس مخصوص زبان کو یا تو پرانے مشاق اور بزرگ ادیب بولتے ہیں یا اساتذہ۔ کم و بیش یہی حالت بناوٹی (اساتذہ کی) ہندی کا ہے۔ مگر ہندی کی سب سے بڑی طاقت کے ذرائع گاؤں، قصبوں میں پھیلے لاکھوں لوگ اور بولیاں ہیں جہاں سے وہ ہر طبقے اور زبان و تہذیب سے مسلسل لفظ اور محاورے لیتی رہتی ہے اور جن تہذیبوں اور طبقات نے نئی ہندی کو رفعت دی ہے اس میں مسلمان بھی ہیں اور اردو بھی۔ ''مسلمانوں کی اپنی زبان صرف اردو ہے'' اسی ضد اور دھونس نے بنگلہ دیش نام کے الگ ملک کو جنم دیا تھا۔ پاکستان میں بھی سیاست دانوں، یہاں سے گئے ہوئے مہاجروں کے علاوہ شاید ہی کوئی اردو بولتا ہو۔ وہاں عام بول چال کی زبان پنجابی، پشتو، سندھی وغیرہ ہیں۔ غیر ممالک میں بسنے والے بھی وہی اعلا طبقے کے لوگ ہیں جو یہاں سے گئے ہیں اور وہ اسی طرح کٹر اردوداں ہیں جس طرح بھارت سے ہندو دھرم لے کر گئے ہوئے غیر مقیم ہندستانی کٹر ہندو ہیں۔ جن غیر ملکی عالموں کے نام پر ہم ہندی اردو کو بین الاقوامی زبانیں کہتے ہیں وہ بھاشا پریم کے سبب ہندی اردو نہیں بولتے— ان کی دلچسپی خالص اکیڈمک ہے۔ اور وہ دنیا کی ہر چیز کا مطالعہ ایسے ہی جوش سے کر رہے ہیں۔

زبانیں نہ بگڑتی ہیں، نہ مرتی ہیں، وہ انسانی سماج کی طرح صرف ترقی یافتہ ہوتی ہیں— وہ گھر، خاندان، بازار یا دیگر عملی میدانوں مثلاً کھیت کھلیان اور کارخانے میں اپنی شکل اختیار کرتی ہیں۔ انھیں سب سے زیادہ بدلتی ہیں عورتیں اور مزدور پیشہ لوگ۔ ان سب کی جانکاری کتابی، ماہرینِ لسانیات جیسی مبلغ نہیں ہوتی۔ زبانیں شُدھتا اور معیار بندی کی کوششوں میں

اپنی رفتار کھو دیتی ہیں اور بالآخر دم توڑ دیتی ہیں۔ سنسکرت کی طرح اردو بھی اسی سبب اپنی افادیت کھو رہی ہے۔

اردو سنسکرت اور شاستریہ سنگیت جاگیردار اشراف اور فرصتی اور مصنوعی سماجوں کی اپنی اپج ہے اور اگر وہ اپنے کو ان بیتے دھرموں اور سماجوں سے الگ کر کے وقت کے تقاضوں کے مطابق آزادانہ ترقی نہیں کریں گی تو صرف پوجا کی چیز بن کر رہ جائیں گی۔ ان تینوں کا سب سے زیادہ زور کرم کانڈی شُدھتا، نفاست اور تلفظ پر ہے۔ یہ بھی کہہ سکتے ہیں کہ انھی کوچ کنڈلوں سے وہ اپنے آپ کو بچائے ہوئے ہیں۔ جو ہماری طرح لکھتا بولتا نہیں ہے یا سُر نہیں سادھتا وہ ناخواندہ اور جاہل ہے۔ سنسکرت کو ڈبونے والی یہ ذہنیت اردو اشراف میں بھی موجود ہے۔ سنسکرت اور شاستریہ سنگیت سے ہمارا واسطہ روز روز نہیں پڑتا۔ سنسکرت یا تو کبھی پوجا پاٹھ میں سنائی دے جاتی ہے یا قدیم عظمتوں کی عکاسی کرنے والے اقتباسات میں۔ شاستریہ سنگیت بھی کانفرنسوں یا سجے سجائے ڈرائنگ روموں کے باہر نہیں نکلتا۔ اردو ان کے مقابلے زیادہ اپنے آس پاس اور ہر وقت شاعری کے روپ میں ہمارے سامنے آتی ہے۔ شمالی ہندو وادیوں کے بیچ۔ جس طرح سنسکرت کی سب سے بڑی طاقت 'شاشوت ستیوں' (قدیم حقائق) کو فقروں اور نکتوں میں باندھ کر اقتباسات اور مثالوں کے روپ میں پیش کیا جاتا ہے، اسی طرح اردو شاعری بات چیت میں ہر جگہ کام آتی ہے۔ وہ محفلوں، مذاکروں یا نجی گفتگو کی جان ہے۔ اردو بنیادی طور پر شاعری کی زبان ہے۔ وہی اس کی طاقت ہے۔ ہمارے پاس اردو نہ ہوتی تو ہم اپنے پریم پیار، ستی اور پستی کو کیسے زبان دیتے۔ تقریروں، بیانات اور مکالمات میں شعر سنا کر کیسے تالیاں بٹوری جاتی ہیں، اس کا تصور محال ہے۔ اردو میں نثر بھی شاعری کے انداز میں ہی لکھی اور سراہی جاتی ہے۔ کھردری حقیقت کو بھی وہاں شاعری کا تڑکا (بگھارا) لگا کر خاصا رومانٹک بنالیا جاتا ہے کہ سنتے ہی منہ سے واہ نکلے۔ ظاہر ہے یہ منہ لگی بجتا (فطری پن) نہ سنسکرت میں ہے نہ ہندی میں۔ مگر جیسا کہ میں نے کہا وہ شمالی ہند کے تعلیم یافتہ متوسط طبقے تک محدود زبان ہے۔ اس کی ساری شیرینی اور روانی 'ش ق' کے صحیح تلفظ پر منحصر ہے۔ زبان کی خوبصورتی ہی یہ ہے کہ آدھے لفظوں کے معنی نہ جانتے ہوئے بھی اردو شاعری ہمارے دل میں اترتی چلی جاتی ہے اور ہر تیسرا تُکو (تُک بند) غزلوں کا ڈھیر لگائے جاتا ہے۔ شعوری یا لاشعوری طور پر ہندستان کا اردو معاشرہ جن اقدار کا قصیدہ خواں رہا ہے وہ ایسی جاگیردارانہ

اقدار تھیں جو اپنے خلقیہ میں جامد ہوتی ہیں اور بدلتے وقت کی ضرورتوں سے ہم آہنگ ہونے کے بجائے صرف حسین ماضی کی یادوں میں کھوئی رہتی ہیں۔ جب ہم صرف زبان کے طور پر اردو کی خوبصورتی کی بات کرتے ہیں تو ایسا معلوم ہوتا ہے جیسے تاج محل کی خوبصورتی، نقاشی اور زری یا خطّاطی کی باریکیوں کی بات کر رہے ہیں۔ مگر تاج محل کی کسی غیر معمولی خوب صورتی اور اس کے تئیں ہمارا غیر معمولی استعجاب یا فریفتگی کچھ دیر کے لیے ہی ہوسکتی ہے، مستقبل کی تمام سچائیوں کا جواب اس سحر میں مبتلا ہو کر تلاش نہیں کیا جاسکتا۔ یہی حال سنسکرت کی عظمتِ رفتہ کا ہے اور یہی کلاسیکل میوزک کا جو بجائے خود خاصا مہنگا شوق ہے۔ سرخوشی کے ان لمحوں میں ہم سب مکمل طور پر ماضی پرست ہوتے ہیں جو بنیادی طور پر جاگیردارانہ شان وشوکت کی یادگار ہے۔ شاعری میں تو نہیں مگر نثر میں جب زبان کی خوبصورتی کی بات کہی جاتی ہے تو Content کو یا تو دوسرے درجے پر ڈال دیا جاتا ہے یا اسے سرے سے نامنظور کر دیا جاتا ہے۔ گالیاں بھی جب لہر دار شاعری کی نفاست سے دی جاتی ہیں تو ان کے پیچھے کا نہ غصہ رہ جاتا ہے نہ ہیجان۔ اکثر ''اندازِ بیاں'' خیال کو قتل کر دیتا ہے، وہاں اپیل منطق اور عرفان کے لیے نہیں جذبے کے لیے ہوتی ہے۔ میں یہ بالکل نہیں کہہ رہا ہوں کہ اردو میں زندگی سے آنکھیں چار کرنے والی نثر نہیں ہے مگر زبان کی نوک پلک سنوارنے پر اردو میں اتنا زیادہ زور ہے کہ Content کے ساتھ معیاری اردو نثر لکھنا آسان کام نہیں۔

خلصیت اور عمدگی پر اس طرح کا زور سوڈیڑھ سو برسوں تک انگریزی کے ساتھ بھی رہا ہے جو اوکسفرڈ اور کیمبرج کی طرح انگریزی لکھ بول نہیں سکتا تھا، وہ لگ بھگ جاہل سمجھا جاتا تھا۔ وہاں جنوبی ہند یا چینی جاپانیوں کے تلفظ زہر کے گھونٹ کی طرح برداشت کیے جاسکتے تھے۔ وقت گزرنے کے ساتھ ساتھ (امریکیوں کے طفیل) ہندستانیوں کے لیے شرفا کی وہ زبان ورک کلچر میں کسی کام کی نہیں رہ گئی، بدقسمتی سے ہمارے یہاں انگریزوں کی طرح اوکسفرڈ اور کیمبرج کی انگریزی اور وہاں احساسِ تفاخر کا مذاق اڑانے والے ابھی پیدا نہیں ہوئے۔ ویسے بھی جو زبان عوام الناس کے دل کی اور ضرورت کی زبان نہیں بنتی، وہ زندہ نہیں رہتی۔ سنسکرت اور اردو صرف شاعری کے بل بوتے کام کاجی زبانیں کیسے بنی رہ سکتی ہیں؟ زندہ زبانوں کو تو مختلف موضوعات، علاقوں اور طبقوں میں کام کرنا پڑتا ہے۔ نہ وہ شمالی ہند تک محدود رہ سکتی ہیں اور نہ ہر جگہ لکھنؤ، دہلی، حیدرآباد یا بنارس کی شُدھتا کی حفاظت کرتی پھر سکتی

ہیں۔ ہندی کے ساتھ سہولت یہ بھی ہے کہ اسے قوت پہنچانے والی مختلف بولیاں اسے طاقت اور توانائی عطا کرتی ہیں۔ برج، اودھی، بھوجپوری، راجستھانی جیسی بڑی بولیوں کا خزانہ ہندی کے لیے کھلا ہوا ہے، ساتھ ہی بنگلا، مراٹھی، گجراتی، تمل وغیرہ زبانیں بھی اس کا وسیع فریم بناتی ہیں۔ میرا خیال ہے کہ اردو ادب کے ٹھیکے داروں کو لگتا ہے کہ اردو ان بولیوں سے بہت گھلے ملے گی تو اپنی پہچان کھودے گی، وہ خود حفاظتی کے خول میں محصور اور خوف میں رہنے والی زبان بن کر رہ گئی ہے۔ اپنے بند حصاروں، کمروں حجروں سے باہر آتے ہی ہندی اور اردو دو الگ زبانیں نہیں رہ جاتیں۔ وہ ایک ہی ہیں۔ دنیا میں کوئی دو زبانیں ایسی نہیں ہیں جہاں انھیں تحریری شکل میں نہ دکھایا جائے تو آپ ورق درورق پڑھتے بولتے چلے جائیں پھر بھی یہ طے کرنا مشکل ہو کہ آپ اردو بول رہے ہیں یا ہندی۔ زبانیں الفاظ سے نہیں، قواعد کے نظم وضبط سے بنتی ہیں۔ آج ہم جو زبان بولتے ہیں اس میں سیکڑوں الفاظ انگریزی اور اردو کے ہوتے ہیں مگر وہ ہندی ہی ہوتی ہے۔ اردو والے ایسی زبان کو معیاری اردو کبھی تسلیم نہیں کریں گے وہ اسے زیادہ سے زیادہ بول چال کی اردو کہہ سکتے ہیں۔ عربی، فارسی یا سنسکرت سے لیے گئے بہت مشکل اور مردہ الفاظ نہ ہوں یا اضافت اور واحد جمع پر بہت زور نہ ہو تو اردو ہندی میں مجھے کوئی فرق ہی نہیں لگتا، دونوں کی قواعد ایک ہے۔ کیا فرق پڑتا ہے اگر میں 'اطراف' نہ بول کر 'چاروں طرف' بولتا ہوں یا 'چھوں اُور' کو بھاڑ میں ڈال دیتا ہوں؟ اس فرق کو سب سے زیادہ مٹایا ہے سنیما، ٹی.وی. اور بازار نے۔ بازار ہمیشہ سے زبانوں کا بوائلنگ پاٹ یا ایک ایسا دیگ رہا ہے جہاں ہر زبان اور لفظ گل پک کر ایک جیسے بن جاتے ہیں۔ ہمارے پاس ہوتی ہے صرف ان کی افادیت اور ذائقہ۔ برنارڈ شا نے کہا تھا کہ "English and American people are one, divided by a common language." (انگریز اور امریکن لوگ تو ایک ہیں مگر انھیں ایک مشترک زبان نے تقسیم کردیا ہے۔)

مذہب ہمیں آپس میں جوڑتا ہو یا نہ جوڑتا ہو، مگر اوروں سے گھلنے ملنے میں ضرور آڑے آتا ہے۔ اسی طرح اردو کی ترقی میں سب سے بڑی رکاوٹ اس کے رسم خط کو عقیدے کے درجے پر رکھنا ہے۔ زبان اور رسم خط کو لازمی طور سے ایک ہی ماننا، جذبے، عقیدے، عادت اور سنسکار کا معاملہ ہے۔ رسم خط نہیں رہے گا تو زبان بھی نہیں رہے گی یا رسم خط کی مخالفت، زبان کی مخالفت ہے کیوں کہ وہ زبان کے کپڑے نہیں، بدن کی جلد ہے— یہ دلیل اسی طرح

بے بنیاد ہے جیسے داڑھی، چوٹی، دھوتی، جنیونہیں رہیں گے تو مذہب بھی نہیں رہے گا۔

میں یہ مانتا ہوں کہ رسمِ خط کبھی زبان نہیں بناتا۔ وہ ایک دوسرے کے لیے لازمی بھی نہیں ہیں۔ آج دنیا کی درجنوں زبانیں رومن رسمِ خط میں لکھی جاتی ہیں جن میں انگریزی، اسپینی، جرمن، اطالوی، فرنچ یہاں تک کہ اپنے بدلاؤں کے ساتھ سلاو زبانیں بھی ہیں۔ تاریخی اور تکنیکی ترقیوں نے زبانوں کو رومن رسمِ خط اپنانے پر مجبور کردیا ہے۔ آج تو یاد کرنا بھی مشکل ہے کہ ان کے اپنے بنیادی رسمِ خط کیا کررہے ہوں گے۔ رسمِ خط کے ساتھ زبان کو جوڑے رکھنا صرف ایک اندھ وشواس ہے۔ دیوناگری پر بھی صرف ہندی کا ہی حق نہیں ہے، اس میں سنسکرت، مراٹھی، میتھلی، بھوجپوری، گجراتی، نیپالی اور پنجابی جیسی الگ الگ زبانیں لکھی جاتی ہیں۔ خود لاکھوں اردو والے بھی آج دیوناگری میں لکھنے پڑھنے میں زیادہ سہولت محسوس کرتے ہیں۔ تمام جنوبی ہند اور مغربی عالموں نے سنسکرت ادب دیوناگری میں نہیں، رومن میں پڑھا ہے۔ دوسری جنگِ عظیم کے دنوں میں اردو ہندی کی ہزاروں کتابیں شائع کر کے فوجی جوانوں میں بانٹی جاتی تھیں۔ تمام صوفی شاعروں نے فارسی رسمِ خط میں ہی اپنی تخلیقات پیش کی ہیں۔ ہندی کے ابتدائی شاعر ملک محمد جائسی ہیں۔ تلسی داس سے بھی پہلے انھوں نے پدماوت مہا کاویہ دوہا چوپائیوں میں لکھا۔ اسی کی بنیاد پر رام چرتر مانس لکھی گئی۔ پدماوت کے تینوں بنیادی قلمی نسخے فارسی رسمِ خط میں ہی دستیاب ہوئے تھے۔ مُلّا داؤد کا چنداین بھی فارسی رسمِ خط میں ہی ملا۔ آج کمپیوٹر، انٹرنیٹ اور ایس ایم ایس کروڑوں ہندی اردو والوں کو اپنی بات رومن میں کہنے پر مجبور کررہے ہیں۔ ایڈورٹائزنگ ایجنسیاں روز دھڑلے سے رومن میں ہندی لکھ رہی ہیں۔ یہ زبانوں کو رسمِ خط کی قید سے باہر نکالنا ہے۔

یہ ایک تلخ حقیقت ہے کہ رسمِ خط زبان نہیں بناتے۔ ترقی پذیر زبانیں ہمیشہ رسمِ خط کی قید سے چھوٹنے کے لیے چھٹپٹاتی رہتی ہیں۔ وہ قید کے اصول بدل دیتی ہیں۔ اردو کی ترقی میں سب سے بڑی رکاوٹ فارسی رسمِ خط کے لیے سیاسی اصرار ہے۔ اس بات کو سب سے پہلے اور شدت سے خواجہ احمد عباس نے 'سرگم' کے نام سے ماہانہ رسالہ نکال کر سمجھا۔ پھر علی سردار جعفری نے غالب، میر وغیرہ کی شاعری دیوناگری میں شائع کرنے کی وکالت کی۔ راہی معصوم رضا کی تو تمام تخلیقات دیوناگری میں ہی ہیں۔ میں نہیں جانتا کہ اردو میں دیوانِ غالب کتنا بکا ہے۔ مگر سو برسوں کے دوران دیوانِ غالب دیوناگری کے پچاسوں ایڈیشنوں میں

لاکھوں میں نہیں، کروڑ میں تو بکا ہی ہوگا۔ رام ناتھ سمن ،اجودھیا پرساد، پرکاش پنڈت اور اب ندا فاضلی نے تو اردو شاعری کی سیکڑوں کتابیں شائع کی ہیں۔ آج بھی گیان پیٹھ، راج پال، راج کمل، وانی اور ہند پاکٹ بکس کی فہرست میں سب سے زیادہ بکنے والی اردو شاعری ہی ہے۔ حسن جمال کی ادارت میں شائع ہونے والا 'شیش' ہندو پاک کے اردو ادب کو دیوناگری میں پیش کرنے والا اہم رسالہ ہے۔ اس سے بھی پہلے الہٰ آباد سے بلونت سنگھ نے 'اردو ساہتیہ' کے نام سے ایک رسالہ دیوناگری میں نکالا تھا۔ اردو ناول اور کہانیوں کا آج کل سیلاب آیا ہوا ہے۔ شاید ہی کوئی رسالہ ہو جو غزلیں اور اردو کہانیاں نہ شائع کرتا ہو۔ یہ صحیح ہے کہ ہر زبان کی طرح اردو کے کچھ تلفظ اور لہجے بالکل صحیح ڈھنگ سے دیوناگری میں نہ آپائیں۔ مگر رومن میں تو ان 'ش ق' والے لفظوں کی اور بھی بری حالت ہے۔ صرف GH سے طے کرنا مشکل ہے کہ 'گھ' لکھا جارہا ہے یا 'غ'۔ ہم 'غالب' پڑھیں یا 'گھالب'؟ مراٹھی کے اور 'پنجابی' کے 'گھ' کا صحیح تلفظ دیوناگری میں نہیں لکھا جاسکتا۔ شاید دوسرے لوگ بول بھی نہیں سکتے۔ جیسے اردو کے 'ص' ش' ع' غ' ق' ز' ض' ظ کا صحیح تلفظ کرنا دیوناگری میں مشکل ہے مگر اس کے لیے یا تو نشان بنائے جاچکے ہیں یا بنائے جارہے ہیں۔ الگ الگ زبانوں کے لیے رومن میں لاتعداد نشانات ہیں۔ اگر اردو کو زندہ رکھنا ہے تو کچھ سمجھوتے بھی کرنے پڑیں گے۔ جیسے بہار، بنگال، اڑیسہ کے لوگ اردو کو اس طرح نہیں بول سکتے جس طرح لکھنؤ، دہلی کے لوگ بول سکتے ہیں۔ ان کے لیے بھی دیوناگری سب سے آسان ہے۔ یہ کہتے ہوئے جذبات کو ٹھیس پہنچتی ہے کہ فارسی رسم خط سب سے زیادہ غیر سائنٹفک رسم خط ہے کیوں کہ اگر 'مشق اور اندازے کا سہارا نہ لیا جائے تو آپ صحیح زبان بول ہی نہیں سکتے۔ یہاں شاید فرنچ سے ہی اس کا موازنہ کیا جاسکے کہ اسپیلنگ کچھ ہے اور آپ بول کچھ اور رہے ہیں۔ اردو میں آپ طے کرتے رہیے کہ یہ 'کُل' لکھا ہے، 'کل' لکھا ہے یا 'کَل' لکھا ہے۔ یہ گھپلا مرکب الفاظ کے معاملے میں سب سے زیادہ ہے۔ وہ انگریزی کے 'کلفٹ' کو صحیح بولیں گے 'کلشٹ' انھیں دقیق اور مشکل لگے گا۔

Abreviation بولنا مشکل نہیں ہے۔ اندازے اور ابھیاس ہر زبان میں ہوتے ہیں مگر دیوناگری میں شاید سب سے کم ہیں۔ وہاں جو لکھا ہے، اس سے الگ آپ پڑھ ہی نہیں سکتے۔ سچ تو یہ ہے کہ زبانوں کو بولنے والے بناتے ہیں، لکھنے والے نہیں۔ لکھنے اور بولنے کی دوری کیسے کم کی جائے، اس کا ایک حل دیوناگری بھی ہے۔

میں یہ مانتا ہوں کہ خطاطی کے سب سے خوبصورت تجربے فارسی رسمِ خط کو لے کر ہوئے ہیں۔ جس سجاوٹی اور فنی اعتبار سے اسے صدیوں سے لکھا جاتا رہا ہے، اس تجربے کا مقابلہ شاید چینی رسمِ خط ہی کر سکے۔ مگر وہ پھر پڑھنے کی نہیں، دیکھنے کی چیز بن کر رہ جاتی ہے۔ اسلام میں چونکہ تصویر بنانا کفر ہے اس لیے انھوں نے اپنی فنکاری کا استعمال رسمِ خط کی سجاوٹوں سے پورا کیا ہے۔ خاص طور سے قرآن لکھنے میں۔ فارسی رسمِ خط کی یہ ویژول (Visual) اپیل بنیادی طور سے احساسِ حسن سے زیادہ مذہبی رسومات اور علامتوں کی طرف ذہن مرکوز کرتی ہے۔ زبان ہو یا رسمِ خط مذہب کے ساتھ جڑتے ہی محض ایک مذہبی جماعت کی اپنی چیز بن کر رہ جاتی ہے۔ دوسروں کے لیے اس کی کوئی افادیت نہیں ہوتی۔ اس معاملے میں دیوناگری اور رومن رسومِ خط سنسکار سے نہیں جڑے۔ دونوں ہی سب سے سیکولر رسومِ خط ہیں۔ انھیں پڑھتے ہوئے نہ کسی مذہب کی یاد آتی ہے نہ فرقے کی۔ وہ ٹیکنالوجی کی ہی طرح بالکل غیر مذہبی ہیں۔

کسی بھی زبان کے لکھنے بولنے والوں کے لیے بھلے ہی یہ فخر اور اطمینان کی بات ہو کہ وہ اپنی زبان کے اعلا معیار کو بچائے رکھنے والے محافظ ہیں، مگر یہ سچ ہے کہ شُدھتا (خالصیت) اور عمدگی پر زور زبان کا گلا گھونٹ دیتا ہے۔ سنسکرت جیسی عظیم زبان اسی صورتِ حال کا شکار ہوئی اور یہی ڈر اب اردو کو لے کر ہے۔ سجاوٹی چیزیں زندگی کا حصہ نہیں ہوتیں۔ خوبصورت پھول آپ کی آنکھوں اور آتما کو سکھ دے سکتے ہیں مگر یہ بھی ماننا ہوگا کہ آپ چوبیس گھنٹے صرف پھولوں کو دیکھتے ہوئے نہیں گزار سکتے۔ زبان فرصت کی چیز نہیں، روزمرّہ کی زندگی ہے۔

دراصل ہمارے یہاں کچھ زبانیں ایسی ہیں جن کی جڑیں کہیں نہیں ہیں۔ انگریزی، اردو، ہندی، سنسکرت کے کچھ مرکز ضرور ہیں، مگر ان کی جڑیں جغرافیائی نہیں ہیں۔ یہ مرکز ملک میں بھی ہو سکتے ہیں، غیر ممالک میں بھی۔ ان کے مرکز زیادہ تر یونیورسٹی اور متوسط طبقے کے اشراف یا اعلا طبقے ہوتے ہیں۔ ان کا کوئی جغرافیائی علاقہ نہیں ہوتا۔ زندہ زبانیں اپنی توانائی اور طاقت عوامی زندگی سے حاصل کرتی ہیں، یونیورسٹی کے شعبوں اور ادبی اکادمیوں سے نہیں۔ کلاسیکل میوزک کی طرح مذکورہ بالا زبانوں کی کوئی عوامی بنیاد نہیں ہے۔ وہ سنسکرتی کے نام پر اپنے نجی مفادات اور سنسکاروں کے آکسیجن پر زندہ رکھی جاتی ہیں۔ تاریخی اور دیگر سماجی وجوہ کی بنا پر اردو کے پاس نہ تو کوئی عوامی بنیاد ہے، نہ جغرافیائی علاقہ۔ وہ سنسکرت اور شاستریہ سنگیت کی طرح درباروں،

مندروں اور یونیورسٹیوں میں پائی جاتی ہیں۔ ان میں انگریزی اور ہندی آج ایسی زبانیں ہیں جو اپنا خالص روپ چھوڑ کر عوام کے روزمرّہ ضروریات کی زبانیں بنتی جارہی ہیں۔ اس کے پسِ پردہ کہیں اقتصادی اور تجارتی اسباب ہیں تو کہیں زیادہ سے زیادہ عوامی رضامندی۔ شاید یہی وجہ ہے کہ سنگم سنگیت، ہندی اور انگریزی تینوں کی ہی تعمیر و ترقی غیر اشرافیہ طبقے کے ہاتھوں میں ہے۔ وہ صحیح معنوں میں فنکشنل زبانیں ہیں۔ بعد میں اسی ''بازاری'' زبان سے مہذب زبان بنتی ہے۔ آج بھی جگہ جگہ سے لیے گئے تقریباً پانچ ہزار الفاظ ہر سال انگریزی میں شامل ہوتے ہیں۔ کہا جاتا ہے کہ اردو کی ابتدا لشکروں میں ہوئی اور ہندی کی بازاروں میں۔ وہاں مختلف زبانیں بولنے والے دیش دیش کے لوگ آپسی گفتگو کے لیے کام چلاؤ زبان تیار کر لیتے تھے۔ یہ عمل آج بھی جاری ہے۔ کروڑوں لوگ اس بات کی فکر نہیں کرتے کہ وہ ہندی بول رہے ہیں یا اردو.......... یہ سردرد ہم تعلیم یافتہ متوسط طبقے کے لوگوں کی دکان داری ہے۔ اسمتا، سنسکرتی، پرمپرا کا سارا بوجھ ہمارے ہی کندھوں کو توڑ رہا ہے۔ زیادہ فکر ہمیں ہی تو ہے!

کچھ پرانی عادتوں کی طرح رسم خط بھی کیا وہی بنے رہنا چاہیے جو ہمارے آباواجداد نے دیا ہے؟ اردو کو صرف فارسی رسمِ خط میں لکھنے کی ضد میں اگر آنے والی نسلیں ہمیں ایک زندہ زبان کے قاتلوں کے روپ میں یاد کریں تو کیا وہ بہت غلط ہوگا؟

یہاں اس لوک کتھا کو دہرانا بہت غیر موزوں نہیں ہوگا جہاں دو مائیں ایک ہی بچے کو لے کر دعوا کرتی ہیں اور بادشاہ فیصلہ دیتا ہے کہ بچے کو کاٹ کر دونوں کے بیچ آدھا آدھا بانٹ دیا جائے۔ یہاں ہمیں طے کرنا ہوگا کہ ہمیں بچہ زندہ چاہیے یا آدھا؟ وقت بادشاہ ہے وہ ہماری خواہشوں کا قطعی خیال نہیں کرے گا۔

OOO

(بشکریہ 'ہنس'، نئی دہلی، نومبر 2003)

ہندی سے ترجمہ و تلخیص: **فیروز عالم**

حقائق

اردو ہندی یا ہندوستانی

کچھ ایسے مسائل ہیں جن پر دوسروں کے خیالات سُننے اور کچھ سوچنے کے باوجود ان کا حل میری سمجھ میں نہیں آتا۔ ایسے کچھ مسائل یہ ہیں :

۱۔ ہندوستان کی تہذیبی جہت کیا ہو؟ ایک راستہ صنعتی تکنیکی تہذیب کا ہے، جس کا منتہا امریکی زندگی ہے۔ دوسرا راستہ مہاتما گاندھی کا گاؤں کی خود کفالت اور چھوٹی صنعتوں کا تھا۔ دونوں میں متعدد قباحتیں ہیں۔ ملک نے فی الحال تکنیکی صنعتی تہذیب کو پسند کیا ہے، لیکن معاشرے میں صنعتی و تکنیکی ترقی کے مُہلک اثرات کا کس طرح ازالہ کیا جائے؟

۲۔ ہندوستان میں اعلا تعلیم کی کیا شکل ہو، جو ملک کے لیے بھی مفید ہو اور طلبہ کو بھی مطمئن کر سکے؟

۳۔ ہندوستان میں اُردو کا مسئلہ۔

سب سے آخری مسئلے کو لیجیے۔ اُردو کون سی اور کس کی زبان ہے؟ یہ کیوں کر وُجود میں آئی؟ کیا اُردو، ہندی، ہندوستانی اور کھڑی بولی الگ الگ زبانوں کے نام ہیں یا ان میں سے کچھ یا سب ایک ہی زبان پر دلالت کرتے ہیں؟

واضح ہو کہ زبانوں کی تاریخ میں ان کے نام کی غیر معمولی اہمیت نہیں۔ زبان

پہلے وجود میں آتی ہے، اس کا نام بہت بعد میں رکھا جاتا ہے۔ پالی زبان نشۂ قدم سے مولود مسیح تک پھل پھول رہی تھی، لیکن اس کا نام پالی انیسویں صدی میں رکھا گیا۔ برج بھاشا کا نام اس کے وجود کے کئی صدی بعد رکھا گیا۔ بے پڑھے لکھے عوام کو زبان کے نام اور اس کی انفرادیت کا شعور نہیں ہوتا۔ کسی لٹھ گنوار سے اس کی زبان کا نام پوچھیے تو وہ آپ کا منہ دیکھے گا۔ زبان کا نام اہلِ علم متعین کرتے ہیں۔ اردو کا نام انیسویں صدی کے اوائل میں رکھا گیا۔ اس سے پہلے اُسے من جملہ دوسرے ناموں کے ہندی بھی کہا جاتا تھا۔ فضلی نے کربل کتھا میں لکھا ہے:

"اب تک ترجمۂ فارسی بہ عبارت ہندی نثر نہیں ہوا مُستمع"

محمد حسین عطا خاں تحسین نے "نوطرز مرصّع" کے سببِ تالیف میں لکھا ہے:

"لیکن مضمون اس داستان بہارستان کے تئیں بیچ عبارت رنگین زبان ہندی کے لکھا جائے۔"

مولوی خرم علی ۱۲۳۸ھ "نصیحت المسلمین" میں لکھتے ہیں:۔

"ہر آیت کا ترجمہ ہندی زبان میں صاف بیان کریے، تاکہ ہر ایک کو فائدہ عام ہو۔"

اور آتش سے یہ شعر منسوب ہے:

مطلب کو میرے یار نہ سمجھے تو کیا عجب سب جانتے ہیں تُرک کی ہندی زباں نہیں

ہندی کا نام "ہندی" انیسویں صدی کے آخر کا ہونا چاہیے۔ پہلے پوربی، برج بھاشا وغیرہ مستعمل تھے۔ اس لیے اُردو ہندی کے ناموں کو نظر انداز کر کے ہم ان کی ماہیت پر غور کریں۔

اہلِ ہندی کا دعویٰ رہا ہے کہ اُردو کوئی علاحدہ زبان نہیں، یہ ہندی کا ایک اسلوب ہے۔ لسانیات کا قاعدہ ہے کہ زبانوں کے تعین میں صرف تقریری روپ معتبر ہے، تحریری روپ کو اہمیت نہیں۔ اس لیے اہلِ لسانیات، اُردو اور ہندی کو کھڑی بولی کے روپ قرار دیتے ہیں۔ کھڑی بولی کی حیثیت زبان کی نہیں، بولی کی ہے

جو مغربی ہندی کی معیاری بولی ہے۔ دراصل گریرسن اور دوسرے مستشرقین نے مغربی ہندی اور مشرقی ہندی کی اصطلاحیں استعمال کر کے ستم کیا۔ مغربی ہندی کو ہندوستانی اور مشرقی ہندی کو پوربی کہا ہوتا تو خواہ مخواہ انھیں ایک ہی زبان کی بولیاں نہ سمجھ لیا جاتا۔

جہاں تک بول چال کا تعلق ہے، ابتدا سے آج تک اردو اور ہندی میں کوئی فرق نہیں رہا۔ یہ ایک ہی زبان کے دو رخ ہیں، بلکہ ایک ہی زبان ہیں۔ ذیل کی حکایت ملاحظہ ہو:

ایک کوّا ایک پیڑ کی ٹہنی پر پنیر کا ٹکڑا لیے بیٹھا تھا۔ ایک لومڑی نیچے آ کر بیٹھ گئی۔ پنیر دیکھ کر اُس کے منہ میں پانی بھر آیا۔ اُس نے سوچا کسی ڈھب سے یہ ٹکڑا اُڑانا چاہیے۔ اس نے کہا: ”میاں کوّے! تم بہت اچھا گاتے ہو، ذرا ایک بول تو سناؤ۔“ کوّا اپنی تعریف سن کر پھول گیا اور گانے کے لیے منہ کھولا۔ منہ کھولتے ہی پنیر کا ٹکڑا نیچے گر پڑا۔ لومڑی اُسے اٹھا کر چلتی بنی۔ سچ ہے خوشامدیوں کی بات پر دھیان نہیں دینا چاہیے!

یہ حکایت اُردو زبان کی ہے، اس سے کسی اُردو والے کو انکار نہیں ہو سکتا۔ ہر ہندی والا اسے ہندی کی تسلیم کرے گا۔ پھر فرق کاہے کا ہے؟ انشا کی ”رانی کیتکی کی کہانی“، فورٹ ولیم میں ترجمہ شدہ ”سنگھاسن بتیسی“ اور ”بیتال پچیسی“ یہ تینوں کتابیں اردو ادب کا بھی سرمایہ ہیں، ہندی ادب کا بھی۔ یہ کیسی دو زبانیں ہیں جن میں ایک دو جملے نہیں، پوری پوری کتابیں تک مشترک ہیں؟ دو مختلف زبانوں میں تو اتنا فرق ہوتا ہے کہ ایک زبان کے بے پڑھے کو دوسری زبان بیشتر سمجھ میں نہیں آتی۔ صاف ظاہر ہے کہ اردو ہندی دو الگ زبانیں نہیں۔ انھیں دو زبانیں کہنا لسانیات کے تمام اصولوں کو جھٹلانا، خود کو اور دوسروں کو فریب دینا ہے۔ انجمن ترقی اُردو کے جنرل سکریٹری پروفیسر آل احمد سرور کا بیان ہے:۔

”اردو زبان ایک آریائی اور ہندوستانی زبان ہے۔ اس کی بنیاد کھڑی بولی پر

رکھی گئی ہے۔ اس اعتبار سے اس میں اور ہندی میں کوئی فرق نہیں ہے۔ ہندی اور اُردو دو مستقل جداگانہ زبانیں نہیں ہیں۔" لہ

اگر اُردو ہندی سے جداگانہ زبان نہیں تو اُردو کے آغاز کے یہ تمام نظریے کیا ہیں؟ اصل یہ ہے کہ اُردو کے آغاز کی دو منزلیں ہیں۔ اول جدید ہند آریائی زبانوں میں کھڑی بولی، جو گیارہویں بارہویں صدی میں نمودار ہوئی ہوگی۔ دوسرے کھڑی بولی کے اُردو روپ کی نشوونما جو بعد کا کارنامہ ہے۔ میرامّن، سید سلیمان ندوی، نصیرالدین ہاشمی، مسعود حسین خاں سب نے اردو روپ کے ابھرنے کے نظریے پیش کیے ہیں۔ محمود شیرانی اور ڈاکٹر زور نے کھڑی بولی کو اُردو تک محدود جان کر دونوں کے ایک ساتھ آغاز کی تلاش کی ہے۔ جب کہ ڈاکٹر شوکت سبزواری نے کھڑی بولی کی ابتدا کا نظریہ پیش کیا ہے۔ پاکستان کے ماہر لسانیات ڈاکٹر سہیل بخاری ایجاد بندہ قسم کے عجیب عجیب نظریے پیش کیا کرتے ہیں، لیکن اردو کے آغاز کے بارے میں ان کا جو نقطۂ نظر ہے اس کے مرکزی جزو سے مجھے اتفاق ہے۔ لکھتے ہیں:

"دراصل اردو اور ہندی ایک ہی زبان کے دو روپ ہیں جسے ماہرین علم زبان نے کھڑی بولی کا نام دیا ہے۔ ان کے موجودہ روپوں میں دو فرق واضح ہیں۔ ایک لپی اور دوسرا دخیل الفاظ۔ ہندی دیوناگری لپی میں لکھی جاتی ہے اس لیے اس میں سنسکرت الفاظ کی بھرمار ہو گئی ہے اور اردو نے ایرانی لپی میں تحریر ہونے کے باعث بے شمار عربی فارسی الفاظ مستعار لے لیے ہیں۔ لیکن علم زبان کے لحاظ سے دونوں کے یہ اختلافات قابل التفات نہیں کیوں کہ ان سے زبان کی بنیادی خصوصیات پر کوئی اثر نہیں پڑتا۔ اس نقطۂ نظر سے ہندی اور اردو کی تاریخ ایک ہی ہے۔ خاص کر کھڑی بولی کی قدیم تاریخ اردو زبان کا بھی ایسا ہی اہم حصہ ہے، جیسا ہندی زبان کا۔" ۲ہ

لہ "نئے ہندوستان کی تعمیر میں اُردو کا حصہ" مشمولہ "ادب اور نظریہ" ص ۲۶۳۔

۲ہ "اُردو کا قدیم ترین ادب" مشمولہ "نقوش" شمارہ ۱۰۲ بابت مئی ۱۹۶۵ء ص ۸۳۔

اُردو زبان امیر خسرو سے شروع کی جاتی ہے اور اس کے بعد شمالی ہند میں تقریباً تین سَو سال کا وقفہ ہے جسے ہم دکن سے پُر کرتے ہیں۔ اس کے بعد افضل اور فائز کے وقت سے پھر اردو کا سلسلہ شروع ہوتا ہے۔ ایک زبان کی تاریخ میں اتنا بڑا فصل کیوں کر ممکن ہے ؟ سہیل بخاریؔ نے اُردو اور ہندی ادب (اُردو اور دیوناگری لپی میں) کو یک جا لے کر اُن سے عہد بہ عہد ایسے نمونے پیش کیے ہیں جن سے شمالی ہند میں کھڑی بولی کی ایک مسلسل روایت سامنے آتی ہے، حقیقت صرف یہی ہے۔

اٹھارہویں صدی کے ایک ربع اوّل تک شمالی ہند میں کھڑی بولی کے جستہ جستہ نمونے بیشتر ہندی ادب اور دیوناگری لپی میں ملتے ہیں، اُردو میں نہ ہونے کے برابر ہیں۔ اس کے بعد اُردو نے بھرپور طریقے پر کھڑی بولی کی سرپرستی کی۔ انیسویں صدی کے اوائل میں یعنی فورٹ ولیم کالج میں کھڑی بولی ہندی کا باقاعدہ آغاز ہوا۔ انیسویں صدی کے نصف دوم میں ہندی رسالوں میں یہ بحث بڑے زوروں سے چھڑی کہ ہندی ادب کے اظہار کے لیے برج بھاشا کو برقرار رکھا جائے کہ کھڑی بولی کو۔ اس وقت تک اہل ہندی میں یہ خیال عام تھا کہ کھڑی بولی میں مسلمان لکھتے ہیں، ہندو مقامی بولیوں کو ذریعہ اظہار بناتے ہیں۔ اب بھی ہندی کے کئی ماہر لسانیات صریحاً تسلیم کرتے ہیں کہ کھڑی بولی کا ارتقا ہندی ادب سے پہلے اُردو ادب میں ہوا۔

اٹھارہویں صدی کی ابتدا تک کھڑی بولی میں اُردو یا ہندی ادب کا کسی کو شعور نہ تھا۔ اٹھارہویں صدی میں کھڑی بولی پر اُردو ادب کا اجارہ ہو گیا۔ انیسویں صدی میں ہندی ادب بھی کھڑی بولی کے لباس میں ظاہر ہونے لگا۔ میں اسباب کی تفصیل میں نہیں جانا چاہتا۔ دیکھنا یہ ہے کہ ایک زبان کھڑی بولی (جو مغربی ہندی کی معیاری شکل ہے) دو زبانوں میں کیسے تقسیم ہو گئی۔ اس کے سیاسی، مذہبی اور تہذیبی اسباب تھے۔ بہر حال میرا ادّعا یہ ہے کہ اگرچہ اُردو ادب اور ہندی ادب دو مختلف اور آزاد ادب ہیں لیکن اُردو اور ہندی دو مختلف زبانیں نہیں ہیں۔

ادب اور روزانہ زندگی میں اُردو اور ہندی کی تقسیم کا ہمارا معیار کیا ہے ؟

ذیل کے ٹکڑوں کو ہم سب اُردو تسلیم کرتے ہیں :

الف : "بادشاہ زادے کا دل تو ہے کسان اور تن اس کا ہوا کھیت۔ نس کوں حسن آباد کے جو سگھن سگھن درخت ہیں۔ سوئی ہوئے سیام گھٹا، اور پھول جو جھڑیں ہیں درختوں کے سوئی ہوئی بوندیں، سوئے مانو اُس کا تن روپی ہے جو کھیت، تس پر برسے ہے۔"

(قصہ مہر افروز و دلبر صفحہ ۱۱۲)

ب : جو تیرا ہووے کرم — تو ٹوٹے سبھی بھرم
اس کارن تجھ کو دھاؤں — اور تیرا نام لیوں
ہے تیرا انت نہ پار — کس گُھمّوں کر اُچار

(شہادت الحقیقت از میراں جی شمس العشاق)

ج : کیسی بسنت سہائے سکھی ری کیسی بسنت سہائے
پیڑوں کی بَرمل چھیّا میں سُندر پَون اٹھلائے — کیسی بسنت سہائے
پریتم کے سنگ ہولی کھیلیں گاؤں کی زناریں — امرت رس کی پھواریں
من آنگن میں پھول کھلائیں، نینوں کی جھنکاریں — بان نگن کے ماریں
باغ میں کھلتی مادھوری کی ڈار ڈار لہرائے — مست سگندھ برسائے
کیسی بسنت سہائے

(چاندنی کی پتّیاں از ناصر شہزادہ صفحہ ۴۴)

مندرجہ بالا سطور اُردو ادب سے لی گئی ہیں۔ انھیں ہر اُردو والا اُردو کی مانتا ہے، لیکن ذیل کی ہندی سطور پر کسی حامیٔ اُردو نے دعویٰ نہیں کیا۔

الف : "ہم لوگوں کو جہاں تک بن پڑے چننے میں ان شبدوں کو لینا چاہیے کہ جو عام فہم اور خاص پسند ہوں۔ ارتھات جن کو زیادہ آدمی سمجھ سکتے ہیں اور جو یہاں کے پڑھے لکھے، عالم فاضل، پنڈت وِدوان کی بول چال میں چھوڑے نہیں گئے ہیں اور جہاں تک بن پڑے ہم لوگوں کو ہرگز غیر ملک کے شبد کام میں نہ لانا چاہئیں

اور نہ سنسکرت کی ٹکسال قائم کر کے نئے نئے اوپری شیدوں کے سکے
جاری کرنے چاہئیں۔"

(راجا شو پرشاد، ستارۂ ہند بنارس اخبار)

ب: بوند گرتے دیکھ کر یوں مت کہو
جو سمجھتے ہو نہیں تو چُپ رہو
آنکھ تیری گڑ گئی یا سڑ گئی
کرکری اس آنکھ میں ہے پڑ گئی

(ہری اودھ: ٹھیٹھ ہندی کا ٹھاٹھ)

ج: "بیلن پور قصبے میں تحصیل عدالت ہے، تھانہ ہے، خزانہ ہے۔ ان کی عمارتیں سنگین اور پختہ ہیں۔ ان سرکاری عمارتوں کے علاوہ کیول ایک اور مکان قصبے میں تمنزلہ اور پکا ہے بنیا کروڑی مل کا۔ باقی سبھی برہمن اور چھتری، شیخ اور سید کچّے گھروں میں، جھونپڑیوں میں بستے ہیں۔ تنگ دست، خستہ حال۔ لوگوں کی تنگ دستی کا سبب کچھ لوگ نوکر شاہی سرکار کو کہتے ہیں اور بہت لوگ بنیا کروڑی مل کو۔"

(پانڈے بے چین شرما اُگر: "پولی عمارت")

د: اسی لیے کھڑا رہا کہ تم مجھے پکار لو

زمیں ہے نہ بولتی نہ آسماں بولتا
جہاں دیکھ کر مجھ سے نہیں زباں کھولتا
نہیں جگہ کہیں جہاں نہ اجنبی گنا گیا
کہاں کہاں نہ پھر چکا دماغ دل ٹٹولتا
اسی لیے کھڑا رہا کہ تم مجھے پکار لو

(ہری ونش رائے بچن)

ہ: آج ساقی کو پلا دی جائے گی
بس یہی اس کو سزا دی جائے گی
کیا کہا ساقی کہ میں بے ہوش ہوں؟
ہوش کی تجھ کو دوا دی جائے گی

(دیوراج دینیش)

مجھے تسلیم ہے کہ اُردو تحریروں میں عربی فارسی کے الفاظ زیادہ ہوتے ہیں اور ہندی تحریروں میں سنسکرت الاصل الفاظ زیادہ، لیکن کیا مجرّد لفظوں کی اس نوعیت

سے زبانیں بدل جاتی ہیں۔ اگر ایسا ہے تو جسے ہم اُردو ادب کہتے ہیں وہ بھی ایک سے زیادہ زبانوں کا ادب ہے۔ "قصۂ مہر افروز و دلبر" اور "رانی کیتکی کی کہانی" ایک زبان کی کتابیں ہیں اور "فسانہ عجائب" دوسری زبان کی۔ بلکہ یہی کیوں "باغ و بہار" اور "فسانہ عجائب" کے ذیل کے اقتباسات کے جوڑے ملاحظہ ہوں:

باغ و بہار

الف: "یہ روشنی کا ٹھاٹھ تھا، جابجا قمقمے، سرو چراغاں، کنول اور فانوس خیال، شمع مجلس حیراں اور فانوسیں روشن تھیں کہ شب برات باوجود چاندنی اور چراغاں کے اس کے آگے اندھیری لگتی تھی۔"

ب: "میں رانی کے نیڑے جو میری ماتا تھیں، اٹاری پر اوجھل میں بیٹھی تھیں اور دائیاں، سہیلیاں حاضر تھیں، تماشا دیکھتی تھیں۔ یہ دیوان کا پوت سب میں سندر تھا اور گھوڑے کو کاوے دے کر کسب کر رہا تھا۔ مجھ کو بھایا اور دل سے اس پر ریجھی۔ مدت تلک یہ بات گپت رکھی۔ آخر جب بہت بیاکل ہوئی تب دائی سے کہا۔"

فسانہ عجائب

الف: "گرہ کشایانِ سلسلۂ سخن و تازہ کنندگانِ فسانۂ کہن یعنی محرّرانِ رنگین تحریر و مورّخانِ جادو تقریر نے اشہبِ جہندۂ قلم کو میدانِ وسیع بیان میں باکرشمہ سحر ساز و لطیفہ ہائے حیرت پرداز گرم عناں و جولاں یوں کیا ہے۔"

ب: "ایک پنکھیرو شوے کے برن میں ہاتھ آئے گا۔ تریا کے کھٹ پٹ سے وہ بچن سنائے گا۔ کہ راج پاٹ چھڑا دیس بدیس لے جائے گا۔ ڈگر میں شہزادہ بھٹکے، کوئی پاس نہ پھٹکے۔ ساتھی چھٹیں، اپنے ڈیل سے ڈانواڈول رہے۔ پھر ایک منکھ ٹھاکر کا سیوک کرپا کرے راہ لگائے۔ کوئی کلنکن تو بھی ہو کشٹ دکھائے وہاں سے جب چھٹے رانی ملے۔ مہاسندر۔ وہ چرن پہ پران وارے۔"

جس منطق سے اُردو اور کھڑی بولی ہندی الگ الگ زبانیں ہیں اُسی منطق سے باغ و بہار اور فسانۂ عجائب کے مندرجہ بالا 'الف' اور 'ب' اقتباسات دو الگ الگ قرار پائیں گے۔ یعنی یہ کتابیں دو لسانی ہیں۔ یہ حقیقت ہے کہ اوسط اُردو تحریر اور اوسط ہندی تحریر میں اتنا فرق نہیں ہوتا جتنا اوسط اُردو اور دقیق اُردو میں، یا اوسط ہندی اور مشکل ہندی میں۔ اردو ہو کہ ہندی کہ انگریزی، ہر زبان کے ادب میں ذخیرۂ الفاظ کے اعتبار سے زبان کے مختلف پرت ملیں گے۔ ایک سرے پر بالکل سہل بول چال کی عوامی زبان تو دوسرے سرے پر کلاسیکی یا غیر زبان الفاظ سے بوجھل متعلق زبان۔ انگریزی میں دیہاتی روزمرّہ والے مکالموں اور لاطینی و فرانسیسی سے زیر بار جملوں کو دو مختلف زبانوں کا نہیں قرار دیا جاتا کیوں کہ اہمیت بنیادی الفاظ اور صرف و نحو کے بنیادی قواعد کی ہے۔

اُردو کے بنیادی الفاظ کچھ اس طرح ہیں :

۱۔ خاص اعضاء کے نام : آنکھ، ناک، کان، منہ، ہاتھ، پاؤں، پیٹ۔

۲۔ خاص عزیزوں کے نام: ماں، باپ، بھائی، بہن، بیٹا، بیٹی، نانا، نانی، دادا، دادی، چچا، تاؤ۔

۳۔ اعداد : ایک، دو، تین، چار، پانچ، چھے وغیرہ۔
پہلا، دوسرا، تیسرا، چوتھا، پانچواں، چھٹا وغیرہ۔

۴۔ فعل کے بنیادی مادّے: آ۔ جا۔ کھا۔ کہا۔ پی۔ کر۔ مر۔ وغیرہ۔

۵۔ حروف جار : کے۔ سے۔ میں۔ تو۔ تک۔ نے وغیرہ۔

۶۔ بنیادی ضمائر : میں۔ تو۔ ہم۔ تم۔ وہ ۔ آپ۔

زبانوں اور بولیوں کا تعین اس قسم کے بنیادی الفاظ سے ہوتا ہے۔ دخیل مجرّد الفاظ سے نہیں۔ اگر ملیالم میں اسّی فی صدی کے قریب سنسکرت الفاظ ہیں تو بھی وہ دراوڑی زبان ہے اور البانوی میں چند سو کے علاوہ بقیہ تمام الفاظ دوسری زبانوں (بالخصوص) لیٹن کے ہیں، تو بھی وہ سلاف زبان ہے۔ کیا ہندی کے بھی بنیادی

الفاظ وہی نہیں جو اُردو کے ہیں؟ کیا ہندی اور اُردو میں فعل کی گردان، اسم و صفت، وغیرہ کی جمع اور تانیث کے بنیادی قاعدے مشترک نہیں؟ یہی وجہ تو ہے کہ پوری عبارتیں، بلکہ پوری کتابیں دونوں زبانوں میں مشترک ہو جاتی ہیں۔

اب لیجیے بول چال کی سطح پر دونوں زبانوں کو، ۱۹۶۱ء کی مردم شماری کے مطابق ملک میں اُردو بولنے والوں کی تعداد تقریباً پونے تین کروڑ تھی۔ اُن کی مذہبی تقسیم معلوم نہیں۔ ۱۹۶۱ء کی مردم شماری میں دہلی، یو۔ پی اور بہار کی اردو آبادی اور مسلم آبادی کا موازنہ حسب ذیل ہے:

ریاست	اہل اردو	مسلمان
دہلی	۱,۵۵۱۴۳	۱,۵۳,۲۴۷
یو۔ پی	۷۸,۹۱,۷۱۰	۱,۰۰۷,۸۸,۰۸۹
بہار	۴۱,۴۹,۲۴۵	۵۷,۸۵,۶۳۱
	۱,۲۱,۹۶,۴۰۸	۱,۶۷,۲۶,۹۶۷

میرا خیال ہے کہ ان میں معدودے چند ہی ہندو ہوں گے کیوں کہ موجودہ حالات میں اُردو کا بہت شعور رکھنے والے ہندو ہی اپنی زبان اُردو لکھاتے ہیں۔ ان کی تعداد اتنی کم ہوتی ہے کہ ہم نظر انداز کر سکتے ہیں۔ مسلمانوں کی تعداد سے اُردو والوں کی تعداد کا کم ہونا مردم شماری کے عملے کی ہیرا پھیری کا نتیجہ ہو سکتا ہے۔ زبانوں کا تعلق اکثر اوقات علاقے سے ہوتا ہے، مذہب سے نہیں۔ میں قارئین کرام سے معذرت کے ساتھ اپنی ذاتِ کم صفات کے تعلق سے کچھ کہنے کی اجازت چاہتا ہوں۔

میں مردم شماری میں اپنی مادری زبان اُردو لکھواتا ہوں حالاں کہ میرے ماں باپ، دادا دادی اُردو سے نابلد تھے۔ والدین تھوڑی سی ہندی پڑھے ہوئے تھے۔ مجھے یقین ہے کہ میری زبان وہی ہے جو میرے نزدیک کے ضلع مرادآباد کے ڈاکٹر محمد حسن اور ڈاکٹر خواجہ احمد فاروقی کی ہے۔ کوئی یہ کہنے کی جرأت نہیں کر سکتا کہ میری زبان میرے والدین یا میری اہلیہ کی زبان سے مختلف ہے۔ لیکن مردم شماری میں میری زبان

اُردو اور میری اہلیہ کی زبان ہندی لکھی جاتی ہے۔ میں قصبہ سیوہارہ ضلع بجنور یو۔پی کا رہنے والا ہوں۔ یہ قصبہ آزادی سے پہلے بھی مسلم اکثریت کا تھا اور آج بھی مسلم اکثریت کا ہے۔ میں جانتا ہوں کہ وہاں کی تمام قدیمی آبادی ایک ہی زبان بولتی ہے اور سب ایک دوسرے کی زبان کو سو فی صدی سمجھتے ہیں۔ لیکن میرا قیاس ہے کہ مردم شماری میں تمام مسلمانوں کی زبان اردو ہندوؤں کی زبان ہندی لکھی جاتی ہوگی۔ کم و بیش یہی کیفیت تمام ہندی (یا ہندوستانی) ریاستوں کی ہونی چاہیئے۔

مذہب کی بنا پر زبان کی یہ مصنوعی تقسیم کیا بددیانتی نہیں؟ پنجاب اور چنڈی گڑھ کے ہندو پنجابی بولتے ہیں لیکن سیاسی وجوہ سے اپنی زبان کو ہندی کہتے ہیں۔ اسے سَرا ہا نہیں جاسکتا۔ اسی طرح مذاہب کی بنیاد پر ایک زبان بولنے والوں کی زبان کو دو میں بانٹ دینا سیاست اور فرقہ واریت کا کرشمہ ہوتا ہے، قرار واقعی صورتِ حال نہیں۔ ہندوستان کے آئین میں اُردو ہندی کو دو زبانوں کی حیثیت سے درج کرنا سیاسی مصلحت ہے، لسانی حقیقت نہیں۔ مردم شماری میں اُردو اور ہندی بولنے والوں کی تعداد کی تقسیم محض فرضی اور خیالی ہے۔ یہ سب اردو بولنے والے بھی کہلا سکتے ہیں، ہندی بولنے والے بھی۔

مجھے تسلیم ہے کہ اردو اور ہندی دو مختلف ادب ہیں لیکن زبانیں نہیں۔ جیسا کہ پیچھے لکھا گیا ہے۔ دخیل الفاظ سے زبان کا تعین نہیں ہوتا۔ رسم الخط کا فرق بھی اسی طرح ایک زبان کے دو حصے نہیں کرسکتا، جس طرح رسم الخط کی مطابقت دو زبانوں کو ایک نہیں کرسکتی۔ ملیشیا اور انڈونیشیا کی زبان ایک ہے جسے ملائے کہتے ہیں۔ ملیشیا میں یہ عربی رسم الخط میں لکھی جاتی ہے۔ اور انڈونیشیا میں رومن میں۔ اس کے باوجود یہ دو زبانیں نہیں ہیں۔ اگر تقسیم سے قبل پنجاب کے مسلمان پنجابی کو اُردو خط میں سکھ گرمکھی میں اور کچھ ہندو دیوناگری خط میں لکھتے تھے تو یہ تین زبانیں نہیں ہوجاتی تھیں۔ کلچرل پس منظر بھی زبان کی نوعیت طے نہیں کرسکتا۔ اردو خط میں جماعت اسلامی کی کتابیں بھی ہیں اور آریہ سنگیت راماین اور آریہ سنگیت مہابھارت بھی۔ تہذیبی پس منظر کے اختلاف سے ان کی زبان مختلف نہیں ہوگئی۔

اٹھارہویں صدی کی ابتدا تک اردو اور ہندی کی تفریق نہیں تھی۔ مہاتما گاندھی نے ملک کی زبان ہندوستانی تجویز کی تھی جو اردو اور دیوناگری دونوں خطوں میں لکھی جانی چاہیے۔ مجھے ڈاکٹر محمد حسن کی اس رائے سے کامل اتفاق ہے کہ ہمارے ملک کی عام زبان نہ ہندی ہے نہ اردو' بلکہ ہندوستانی ہے۔ اردو ہندی کی تفریق جرمنی، کوریا اور ویت نام کی مصنوعی تقسیم کی طرح ہے۔ کیا اِن دونوں زبانوں اور ادیبوں کو ملایا نہیں جا سکتا۔ شروعات کے طور پر انھیں قریب لایا جائے پھر جن الفاظ اور ادبی روایات میں زیادہ جان ہوگی، وہ غالب ہو جائیں گی۔ جو تصنع آمیز ہیں وہ دب کر ختم ہو جائیں گے۔ اِس سے اُردو اور ہندی کی علاحدہ حیثیتوں کو ضرور ضرر پہنچے گا لیکن دونوں کا جو مجموعہ ہوگا' وہ ملک کے لیے زیادہ مفید ہوگا۔

ناخواندہ لوگوں کے لیے یہ زبانیں ایک ہی ہیں۔ پڑھے لکھوں میں اس کی تفریق ہے۔ اسے دور کرنے کی یہی صورت ہے کہ اسکول کی تعلیم کی کسی منزل میں اردو اور دیوناگری دونوں رسم الخط سکھائے جائیں اور بی۔ اے اور ایم۔ اے میں علاحدہ اُردو ادب اور علاحدہ ہندی ادب کے علاوہ ایک ایسا مضمون یا نصاب تیار کیا جائے جسے ہندوستانی ادب کہا جائے۔ اس کے طلبہ دونوں رسوم الخط سے کما حقہٗ واقف ہوں۔ اور انھیں نصاب میں دونوں رسوم الخط کے ادبی (یعنی اردو ادب اور ہندی ادب) کے شاہ کاروں سے واقف کرایا جائے۔ ظاہر ہے کہ ان گریجویٹوں کو دونوں ادبوں میں سے کسی پر وہ عبور نہ ہوگا جو ان میں سے ایک پر مرکوز ہونے والے طلبہ کو ہوتا ہے۔ لیکن اِن دونوں پر جس قدر بھی قدرت ہوگی، وہی ایک ملے جلے ادب کی تخلیق کے لیے کافی ہوگی۔

اہلِ اُردو اور اہلِ ہندی دونوں میں کچھ ایسے صلح کُل مل جائیں گے جو اس تجویز کو مان لیں۔ بہرحال اِس مسئلے پر غور کرنے کی ضرورت ہے۔ اردو اور ہندی زبان وادب کو اگر ایک بھی نہ کر دیا تو بھی انھیں ایک دوسرے کے قریب، قریب تر لایا جائے کہ نہیں؟ میں فصل پر وصل کو ترجیح دیتا ہوں۔

ہندستان میں اردو سیاست

کی

تفہیمِ نو

اطہر فاروقی

انجمن ترقی اردو (ہند)، نئی دہلی

مدرسے اور مسلم تشخص کی تشکیل

ارجمند آرا

انگریزی روزنامے ''ٹائمز آف انڈیا'' نئی دہلی کی، 17 اگست 2003 کی اشاعت میں شائع شدہ ایک خبر کے مطابق میرٹھ (یوپی) سے کوئی بیس کلومیٹر کی دوری پر واقع بسالہ گاؤں میں ایک مدرسے کے طلبہ نے یومِ جمہوریہ کے موقعے پر اپنے مدرسے پر پاکستانی پرچم لہرایا اور اسامہ بن لادن کے حق میں نعرے لگائے۔ مگر اگلے ہی مہینے ہندی روزنامہ ''نو بھارت ٹائمز'' میں 30 ستمبر 2003 کو ایک اور خبر شائع ہوئی جس کے مطابق اُس وقت کے فروغِ انسانی وسائل کے وزیر مرلی منوہر جوشی نے وشو ہندو پریشد کے صدر اشوک سنگھل اور ایسے دیگر لوگوں کو چیلنج کیا جو مدرسوں کو شک وشبہے کی نظر سے دیکھتے ہیں۔ مرلی منوہر جوشی نے مطالبہ کیا کہ آر ایس ایس اور وشو ہندو پریشد جیسی تنظیموں کے لوگ اگر مدرسوں کو دہشت گردی کے کیمپ سمجھتے ہیں تو وہ اس کا ثبوت پیش کریں۔

مدرسوں کی سرگرمیوں پر لاتعداد رپورٹیں، ان کے حق میں یا پھر مخالفت میں، ہر طرح کے اخبارات وجرائد میں مسلسل شائع ہوتی رہتی ہیں۔ 2004-1998 کے درمیان، جب مرکز میں بی جے پی برسرِ اقتدار تھی، اُس وقت ایک طرف جہاں لال کرشن اڈوانی جیسا اقلیت دشمن وزیرِ داخلہ مدرسوں کی سرگرمیوں پر نظر رکھنے کے حق میں تھا تو دوسری جانب اس کا نظریاتی بھائی مرلی منوہر جوشی دینی مدارس کی تعریف میں رطب اللسان تھا۔ اپنے بیانات میں وہ بار بار یہ بات کہتا تھا کہ مدرسے علم وتعلیم کے مراکز ہیں اور خواندگی اور تعلیم کے فروغ کے قومی مقاصد کے حصول میں مثبت کردار نبھاتے ہیں۔

ہم اگر ان دونوں لیڈروں کے بہ ظاہر متضاد نظریات کا بہ غور جائزہ لیں تو منطقی طور پر یہ ہمیں ایک ہی دھاگے سے بندھے ہوئے نظر آئیں گے۔ ایسے تضادات کی موجودگی ہمارے موجودہ سیاسی اور معاشی نظام کا خاص وصف ہے۔ ہندستان ایسے جمہوری نظام کو جہاں نام نہاد عوامی

نمائندے حکومت کرتے ہیں، مختلف گروہوں کے بازار سے تشبیہ دی جاسکتی ہے جن کے مسابقتی رشتوں میں توازن اور ہمواری ہی حکومت کے تسلسل کی ضامن ہوتی ہے۔ عوام کا استحصال کرنے والی ان باہم متضاد قوتوں کا اپنی بقا کے لیے اتنا اصطفائیت پسند (electric) ہونا ضروری ہے کہ وہ مختلف سماجی گروہوں کے شعلہ بیاں بالائی طبقے کو اپنے نظام کا حصہ بنا کر عوام کو فریب میں مبتلا رکھ سکیں۔ اسی دھوکے میں عوام اہل اقتدار کے مفادات کو ہی اپنی فلاح کا ضامن سمجھ بیٹھتے ہیں جس کا لازمی نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ معاشرے کے تمام پس ماندہ اور پائمال طبقات کسی بھی صورت میں متحد ہو کر استحصالی قوتوں کے خلاف صف آرا نہیں ہو پاتے۔ اس طرح کے استحصال آمادہ نظام میں یہ حکمتِ عملی اختیار کی جاتی ہے کہ پہلے کچھ مقبول عام مطالبات رمسائل کو اچھالا جاتا ہے اور پھر کچھ لیڈروں اور بالائی طبقے کو ان مسائل کی نمائندگی کرنے کے لیے سیاسی نظام کا حصہ بنا کر عوام کی تشفی کر دی جاتی ہے۔ اس عمل میں الگ الگ مخصوص تشخص رکھنے والے فرقوں کی ایک مخصوص سانچے میں ڈھلی ہوئی (stereotypical) تصویر کی تشہیر کر کے انھیں ایک دوسرے کے خلاف صف آرا کرنا بھی ضروری ہوتا ہے۔ مثال کے طور پر متذکرۂ بالا بیانات میں آر ایس ایس اور بی جے پی کے لیڈروں کا مقصد مسلمانوں کو ایک خاص امیج کے حامل ملک دشمن طبقے کے طور پر پیش کرنا ہے تو اس کے لیے ضروری ہے کہ مسلمانوں کے ایک علاحدہ اقلیتی طبقے کی امیج کو زندہ رکھا جائے، تا کہ اس 'دشمن' کو واضح طور پر پہچانا جا سکے۔ مذکورہ بیانات میں یہ کام مرلی منوہر جوشی نے کیا۔ بی جے پی کے دورِ اقتدار میں اگر مدرسوں کے دفاع میں بیانات دیے گئے تو اسے مذکورہ بالا حکمتِ عملی کی روشنی میں دیکھا جانا چاہیے کیونکہ اقلیتوں کو اقلیت ہی بنائے رکھنے سے سنگھ پریوار کے ہندوتوا کی توسیع کے ایجنڈے کو تقویت مل سکتی ہے۔

بھاجپا کی سربراہی میں بننے والی ہندوستان کی این ڈی اے. حکومت کے مدرسوں کے بارے میں اس دوغلے موقف پر مزید بحث کی گنجائش نہیں، لیکن اس حکومت کے ایک اور دوغلے رویّے کا ضمناً تذکرہ ضروری ہے تاکہ سنگھ پریوار کی مذکورہ حکمتِ عملی کو سمجھنے میں مزید مدد مل سکے۔ اس حکومت کی کشمیر پالیسی بھی اس کی اقلیتی پالیسی ہی کی طرح دوغلی تھی۔ جس کے مطابق وزیر اعظم اٹل بہاری واجپائی تو اپنے دورِ حکومت میں کشمیر کے لیے نسبتاً زیادہ خود مختاری کے حق میں اکثر بیان دیتا رہتا تھا لیکن اس کا نائب، یعنی لال کرشن اڈوانی آئین ہند کے آرٹیکل 370 کو، جو جموں و کشمیر کے علاقے کو خصوصی درجہ دیتا ہے، رد کرنے کا راگ الاپتا رہتا تھا جو آر ایس ایس کا آفیشل

موقف ہے۔ مدرسوں، اقلیتوں اور کشمیر کے حوالے سے بھاجپا کے موقف پر مزید اظہار رائے کے بغیر میں اس ضمنی موضوع پر مزید بحث و تمحیص کے بجائے اصل موضوع کی طرف آتے ہوئے اپنی بات یہاں سے شروع کرنا چاہتی ہوں کہ ہندستان میں چلنے والے مدارس اپنی خصوصیات اور مقاصد کے اعتبار سے مختلف النوع ہیں، اور مدرسوں کے بارے میں گفتگو شروع کرتے وقت اس حقیقت کو ذہن نشین رکھنا ضروری ہے۔

11 ستمبر 2001 (جب امریکہ کے ورلڈ ٹریڈ ٹاور پر دہشت گردانہ حملے ہوئے) کے بعد امریکہ نے جیسے ہی 'اسلامی دہشت گردی' کو اس کا ذمے دار ٹھہرایا، دینی مدرسوں کی جانب دنیا کی نظریں لگ گئیں اور یہ جاننے کی کوشش کی جانے لگی کہ خصوصاً پاکستان اور افغانستان میں واقع مدرسے مذہبی شدت پسندی کی تبلیغ اور عالم گیر دہشت گردی کے کیمپوں کی حمایت میں کس حد تک ملوث ہیں۔ اس صورتِ حال میں ہندستان کے مدرسے بھی شکوک و شبہات کے گھیرے میں آئے۔ کہنے کی ضرورت نہیں کہ مدرسوں کے نظام کو سمجھے بغیر اس قسم کے الزامات پر کوئی رائے قائم کرنا گمراہ کن ہوگا۔ سرکاری اعداد و شمار کے مطابق ہمارے ملک میں پانچ لاکھ کل وقتی مدرسے ملک گیر پیمانے پر چل رہے تھے جن میں تقریباً پانچ کروڑ طلبہ زیر تعلیم تھے۔ اس فہرست میں جز وقتی اور شبینہ مدارس شامل نہیں تھے۔ (ماہ نامہ 'اردو دنیا' جولائی 2003، ص 7)۔ گزشتہ پانچ برس میں اس تعداد میں یقیناً اضافہ ہوا ہوگا مگر بجائے خود یہ اتنی بڑی تعداد ہے کہ مدرسوں پر لگائے جانے والے مذکورہ الزامات تشویش کا باعث بنتے ہیں۔ گو یہ بات درست ہے کہ ہندستان کے دینی مدرسوں کو افغانستان اور پاکستان کے مدرسوں کی مانند دہشت گردی کے اڈے نہیں سمجھا جاتا لیکن ان کے بارے میں بے اطمینانی کا عمومی ماحول پایا جاتا ہے اور بہت سے لوگ یہ مطالبہ کرتے ہیں کہ یا تو ان مدارس کے بنیادی ڈھانچے میں اصلاحات کی جائیں، یا ان پر سخت پابندیاں عائد ہوں، بہ صورتِ دیگر انھیں بند کر دیا جائے۔ اخباروں میں مسلمانوں سے متعلق شائع ہونے والی اکثر خبروں اور مضامین کے ساتھ مدرسوں کے بچوں کی جو تصویریں شائع ہوتی ہیں ان میں وہ تپلی رحل پر کلام پاک اور سیپارے رکھے اپنا سبق از بر کرتے نظر آتے ہیں۔ ایسی بیش تر تحریروں میں ان بچوں کو ایسے تنگ نظر مذہبی انتہا پسندوں کے طور پر پیش کیا جاتا ہے جو اشارہ ملتے ہی گویا انسانی بم میں تبدیل ہو جائیں گے۔ مدرسے کے اکثر طلبہ کی یہ تصویر کشی یقیناً درست نہیں ہے، لیکن یہ خیال عام ہے کہ مدرسے والوں کا ذہنی افق عموماً وسیع نہیں ہوتا اور وہ ہر جدید شے کے مخالف ہوتے ہیں،

اور یہ زیادہ غلط بھی نہیں ہے۔ تعلیم یافتہ مسلمان اس وقت عجیب بے چینی محسوس کرتے ہیں جب وہ کرتے پائجامے میں ملبوس، ٹوپی لگائے چھوٹی ڈاڑھیوں والے نوجوان طالب علموں کو گروہ کی صورت میں مسجد یا مکتب سے نکلتے ہوئے یا کسی مسلمان بھائی کے گھر دعوت کھانے کے لیے جاتے ہوئے دیکھتے ہیں۔ یہ بے چینی غالباً مسلمانوں کی عمومی تعلیمی پس ماندگی کے سبب ہوتی ہے، لیکن جدید تعلیم یافتہ طبقے کا یہ ردِ عمل کسی ترقی پسندانہ اقدام کے لیے کوئی رہ نمائی نہیں کرتا۔ مسلمانوں کی تعلیمی اور سماجی ترقی کے خواہاں لوگوں کو بدلتے ہوئے عمومی سماجی تناظر میں ایسے بہت سے سوالوں کے جواب تلاش کرنے ہوں گے جو مسلمانوں کی تعلیمی پس ماندگی کے بنیادی مسئلے کو سمجھنے میں مدد کریں۔ اس مسئلے کو سمجھنے کے لیے جو سوال ہمارے ذہنوں میں سب سے پہلے پیدا ہوں گے وہ کچھ اس قسم کے ہوں گے: کیا حالات ہیں جن کے سبب اتنی بڑی تعداد میں مدرسے وجود میں آئے؟ ان کی تاریخ اور بقا کی سماجیات کیا ہے؟ اس کے کیا اسباب ہیں کہ موجودہ ترقی یافتہ سماج میں بھی عہد وسطا کے اس ادارے کو مسلمانوں میں غیر معمولی مقبولیت حاصل ہے؟ عام لوگوں کی بہ نسبت مدرسوں سے وابستہ لوگوں کی مجموعی پس ماندگی اور تعلیم یافتہ مسلم معاشرے سے کٹ جانے کے اسباب کیا ہیں؟ اس افسوسناک صورتِ حال کے لیے سماجی، سیاسی اور اقتصادی حالات کس حد تک ذمے دار ہیں؟ یہ اور اس قسم کے بہت سے سوال ہم میں سے بہت سے لوگوں کو پریشان کرتے ہوں گے، خصوصاً ایسے دور میں جب ملک کے مختلف خطوں میں ہر طرح کے مذہبی جنون کو ہوا دے کر فضا کو مسلسل مسموم کیا جا رہا ہے، ایک ایسے مسلمان کے لیے جو تکثیری معاشرے میں ایک جدید ہندستانی شہری کے طور پر زندہ رہنا چاہتا ہے، یہ صورتِ حال بڑی دشوار گزار ہے۔ اس مضمون میں مذکورہ تمام سوالوں کو ذہن میں رکھ کر خصوصاً ہندستان میں نظامِ مدارس کو تاریخی تناظر میں سمجھنے اور موجودہ دور میں ان کی افادیت کے تجزیے کی کوشش کی گئی ہے۔

ابتدائی دور کے مدارس

عہد وسطا میں مسلمانوں کے درمیان کوئی باقاعدہ نظامِ تعلیم رائج نہ تھا۔ صوفی، علما، مشائخ، مصلحین، امرا اور رؤسا اپنی خانقاہوں اور ڈیوڑھیوں ہی کو تعلیم و تربیت کے لیے استعمال کرتے تھے۔ ذاتی نوعیت کے ان مدرسوں میں عموماً کوئی فیس نہیں لی جاتی تھی (سید مناظر احسن گیلانی، 'ہندستان میں مسلمانوں کا نظامِ تعلیم و تربیت'، ندوۃ المصنفین، جامع مسجد دہلی، 1987، ص 35) مدرسوں کے قیام کے تاریخی شواہد فراہم کرتے ہوئے قمر الدین لکھتے ہیں کہ عہدِ سلطنت میں مسلم

حکمرانوں اور امرا نے بہت سے مدرسے اور مکتب قائم کیے ('ہندستان کی دینی درس گاہیں'، ہمدرد ایجوکیشن سوسائٹی کا کل ہند سروے، دہلی 1996، ص 34) مسجدوں اور خانقاہوں میں مکتب لازماً چلائے جاتے تھے جہاں طالب علموں کو قرآن اور دینی ارکان کی تعلیم دی جاتی تھی۔ امرا کے بچوں کی تربیت کا اہتمام ان کے گھروں میں کیا جاتا تھا۔ مدرسے کے لغوی معنی درس گاہ کے ہیں، یعنی وہ جگہ جہاں تعلیم دی جائے۔ اصلاً اس لفظ سے کوئی مذہبی یا غیر مذہبی مفہوم مترشح نہیں ہوتا۔ ابتدا میں چوں کہ مذہبی اور دنیاوی تعلیم کے الگ الگ اداروں کا کوئی تصور نہیں تھا اس لیے مدارس میں تفسیر، حدیث اور فقہ کی تعلیم کے ساتھ ساتھ فلسفہ، عروض، قواعد، ریاضی، منطق، تاریخ اور جغرافیہ کی بھی تعلیم دی جاتی تھی۔ اگر کسی طالب علم کو کسی مخصوص علم (مثلاً طب یونانی) میں مہارت حاصل کرنی ہوتی تو پھر وہ ماہرین سے رجوع کرتا تھا۔ رموز سیاست اور سپہ گری جیسے فنون کی تعلیم امرا اور رؤسا تک محدود تھی۔ یہ طرز تعلیم ہندستان میں مسلم حکمرانوں اور مسلم طرز معاشرت کے استحکام کے ساتھ ساتھ فروغ پاتا رہا۔ اکبر پہلا بادشاہ تھا جس نے تعلیم کا ایک علاحدہ محکمہ قائم کیا جہاں ہندو اور مسلمان ایک ہی مدرسے میں پڑھتے تھے، البتہ ان کو الگ الگ نصاب کے انتخاب کی آزادی تھی۔ (سلامت اللہ، 'ہندستان میں مسلمانوں کی تعلیم'، مکتبۂ جامعہ، نئی دہلی 1990، ص 31)۔ ہندو اشراف بھی — جن میں اکثریت برہمنوں اور کایستھوں کی تھی — اپنے بچوں کو اسلامی تعلیم کے لیے مدرسوں میں داخل کرانے میں کوئی مضائقہ نہ سمجھتے تھے۔

غور طلب بات یہ ہے کہ عام لوگوں کی تعلیم پر کبھی کوئی توجہ نہیں دی گئی۔ اُس وقت کا سماجی ڈھانچہ ہی اس قسم کا تھا کہ اس میں عوام کی تعلیم پر غور کرنے کا خیال کسی کے ذہن میں آ ہی نہیں سکتا تھا۔ مسلم اشراف کو اپنے ہم پلہ ہندو اشراف کی طرح (بلکہ اگر درست لفظ استعمال کیا جائے تو برہمن کی طرح، جو خود کو علم و دانش کے متولی اور امین سمجھتے تھے) عام مسلمانوں کی تعلیم و تربیت سے کبھی کوئی سروکار نہیں رہا۔ مثال کے طور پر علی گڑھ تحریک کو پیش کیا جا سکتا ہے جو سرسید کی قیادت میں انیسویں صدی کے اواخر میں شروع ہوئی اور علی گڑھ مسلم یونیورسٹی کے قیام پر منتج ہوئی۔ یہ ایک ایسی تحریک تھی جس کا بنیادی تصور مسلم اشراف کو جدید (انگریزی) تعلیم بہم پہنچانا تھا تا کہ وہ اقتدار کے بدلے ہوئے نظام میں شراکت دار ہو سکیں۔ اس تحریک کے 'روشن خیال' دانش وروں کے نزدیک عورتوں اور نیچی ذات کے لوگوں کی تعلیم کا سوال کوئی معنی نہیں رکھتا تھا۔ اپنی کئی تحریروں میں سرسید احمد خاں نے واضح الفاظ میں عورتوں کی تعلیم کی مخالفت کی ہے۔ ان کے خیال میں عورتوں کو

جدید تعلیم دینا' نامبارک' بات نہیں تھی۔ ان کا عقیدہ تھا کہ اگر سماج میں مردوں کے حالات درست ہو جائیں تو عورتوں کی حالت از خود درست ہو جائے گی۔ اسی لیے ان کا خیال تھا کہ تمام تر کوششیں صرف مردوں کے تعلیمی اور سماجی حالات کو بہتر بنانے میں صرف کی جانی چاہئیں۔ جنوری 1884 میں گورداس پور (پنجاب) کی عورتوں کی ایک اپیل کے جواب میں انھوں نے کہا کہ: ''لڑکوں کی تعلیم پر کوشش کرنا لڑکیوں کی تعلیم کی جڑ ہے۔ پس جو خدمت میں تمھارے لڑکوں کے لیے کرتا ہوں، درحقیقت وہ لڑکوں لڑکیوں دونوں کے لیے ہے۔'' (خطباتِ سرسیّد، جلد اول، لاہور، 1972،ص 66-465)۔ دکن میں 1891 میں منعقد ہونے والی محمڈن ایجوکیشنل کانفرنس کے چھٹے اجلاس میں ایسے ہی خیالات کا اظہار کرتے ہوئے سرسید نے کہا تھا: ''جب مرد لائق ہو جاتے ہیں تو عورتیں بھی لائق ہو جاتی ہیں۔ جب تک مرد لائق نہ ہوں، عورتیں بھی لائق نہیں ہو سکتیں۔ یہی سبب ہے کہ ہم کچھ عورتوں کی تعلیم کا خیال نہیں کرتے، اسی کوشش (لڑکوں کی تعلیم) کو لڑکیوں کی تعلیم کا بھی ذریعہ سمجھتے ہیں۔'' (خطباتِ سرسید، جلد دوم، لاہور، ص 24-223)۔ سرسیّد نے کانگریس کے اس مطالبے کی بھی مخالفت کی کہ معتبد ہ عہدوں (Convenanted Posts) پر مقابلہ جاتی امتحانات جو صرف برطانیہ میں منعقد ہوتے تھے، ہندستان میں بھی منعقد کرائے جائیں۔ سرسیّد نے اس مطالبے کی مخالفت اس لیے کی کیوں کہ ان کا خیال تھا کہ اس سے نچلی ذاتوں اور طبقوں کے لوگ ان اعلا عہدوں پر منتخب ہو سکتے ہیں اور ان کا تقرر 'ہندستان کی شریف قوموں' کو ناگوار خاطر ہوگا۔ (مکمل مجموعہ لیکچرز و اسپیچز، لاہور، 1900، ص ص 52-350)۔ ان حوالہ جات سے بخوبی اندازہ لگایا جا سکتا ہے کہ سرسید کا تعلیمی نظریہ عملاً اور اصولاً دونوں ہی سطحوں پر اشرافیہ مسلم طبقات کی تعلیمی فلاح تک محدود تھا۔ تعلیم یافتہ مسلم اشراف جس قسم کے نظامِ تعلیم کو فروغ دینا چاہتے تھے اس کا مقصد دراصل فیوڈل سماج کا تحفظ کرنا تھا۔

سماج کے کمزور طبقات کے تئیں مسلم اشراف کے معاندانہ رویّے نے مسلمانوں میں طبقاتی فرق کو مزید بڑھایا اور علما، قاضیوں، مولویوں اور حکیموں کے الگ الگ طبقات الگ الگ ذاتوں کی مانند مستقل حیثیت اختیار کر گئے۔ یہ لوگ چوں کہ مسلمانوں کے اعلا طبقے سے تعلق رکھتے تھے اس لیے ذات پات میں یقین رکھنے والے ہندوؤں کی طرح معاشرتی تفریق ان کے بھی شعور کا حصہ تھی۔ حالاں کہ مسلمانوں میں طبقاتی فرق پیشے کی بنیاد پر قائم ہے اور اسلام میں ذات پات اور چھوت چھات کے لیے کوئی گنجائش نہیں پھر بھی مقامی تہذیبی اثرات سے اور مذکورہ طرزِ تعلیم

اختیار کرنے کے سبب ہندستان میں مسلمانوں میں ذات پات کو خوب فروغ حاصل ہوا اور پورا مسلم سماج دو طبقوں میں تقسیم ہو گیا — شریف اور رذیل (قمرالدین، ہندستان کی دینی درس گاہیں، دہلی 1996، ص 35)۔ مسلمانوں میں تقسیمِ ہندستان تک یہ غیر تحریر شدہ قانون نافذ تھا کہ رذیلوں میں سے کوئی بھی شخص — مثلاً نائی، قصائی، بڑھئی، لوہار، جُلاہا وغیرہ — کسی مسجد کا امام یا شہر کا قاضی نہیں بن سکتا تھا۔ قاضیوں کی حد تک یہ روایت اب بھی قائم ہے۔ اس پس منظر میں اگر دیکھا جائے تو مسلمانوں کا تعلیمی نظام اپنے خلقیے میں ہندوؤں میں مروّج تعلیمی نظام سے کچھ زیادہ مختلف نہ تھا جہاں پاٹھ شالاؤں اور گُرو کُلوں میں صرف برہمن اور دُوِج ہی داخل ہونے کے مجاز تھے۔ ہندو اور مسلم دونوں فرقوں کے نظام ہائے تعلیم صرف اعلا طبقات کے لیے ہی دستیاب تھے۔

چونکہ انگریزوں کی حکومت میں مغرب سے آنے والے افکار و تصورات کا اثر معاشرے پر پڑنا ناگزیر تھا اس لیے مسلمانوں کے نظامِ تعلیم میں بھی تبدیلیاں آئیں، البتہ جدید تعلیم کی تمام برکتیں اعلا طبقات ہی تک محدود رہیں۔ ہر سماجی نظام کی یہ خاصیت ہوتی ہے کہ حاشیے پر جینے والے لوگ مقتدر طبقے کی تہذیب کو تحسین کی نظروں سے دیکھتے اور اسے اختیار کرنا چاہتے ہیں جس کی وجہ سے صاحبِ اقتدار طبقے کی تہذیبوں کی توسیع اور غلبے کا عمل مسلسل جاری رہتا ہے۔ ماہرینِ سماجیات بھی مختلف سماجی گروہوں کے طرزِ زندگی کے مطالعات و مشاہدات کے ذریعے یہ ثابت کر چکے ہیں کہ کم ترقی یافتہ طبقے ہمیشہ آگے بڑھنے اور برسرِ اقتدار طبقے کی تہذیب و ثقافت کو اختیار کرنے کے لیے کوشاں رہتے ہیں۔ ہندستان میں مسلم حکمرانوں کے زوال سے پہلے تک غیر مسلموں کے اعلا طبقات، بالخصوص کایستھ، مسلمانوں کے طرزِ معاشرت کو اختیار کرنا مستحسن تصور کرتے تھے اور مسلمانوں کے طرزِ تعلیم کو فخر و مباہات کے ساتھ اختیار کیا جاتا تھا۔ اُس زمانے میں اسلامیات کے غیر مسلم علما کے ہونے کی مثالیں بھی عام طور پر اس لیے مل جائیں گی کیوں کہ یہ علما اپنے تہذیبی رویوں میں اعلا مسلم طبقے سے قطعی مختلف نہ ہوتے تھے۔

برطانوی حکومت کے اثرات

برطانوی راج قائم ہوا تو ہندستانی معاشرے میں زبردست تبدیلیاں آنا شروع ہو گئیں۔ تعلیمی نظام اس وجہ سے کچھ زیادہ ہی متاثر ہوا کہ برطانوی حاکموں نے اپنے مفادات کے پیشِ نظر عوامی تعلیم کی طرف توجہ کی۔ لیکن جیسے ہی جدید یا مغربی تعلیم کا نفاذ ہونا شروع ہوا 'نئی تہذیب' اور

نئی تعلیم کے خلاف ایک زبردست تنازعہ اٹھ کھڑا ہوا (گیلانی، ص ص 18-3/17-302) جن لوگوں کو بدلتے وقت کے ساتھ بدلنا منظور نہ تھا انھوں نے بہاؤ کے خلاف تیرنے کی کوشش کی۔ روایتی تعلیمی ادارے اور مدرسے بھی اس نئی تہذیب اور نئی تعلیم کے خلاف تھے اور آہستہ آہستہ ان میں سے کئی ادارے ایک طرح سے سامراجی حکومت کے خلاف مدافعت کی علامت بن گئے۔ انگریزوں کے خلاف ان کی یہ مدافعت اور مخالفت بعد میں تحریکِ آزادی میں مدرسوں کی شمولیت پر منتج ہوئی۔ دیوبند تحریک، وہابی تحریک اور خلافت تحریک کا مطالعہ اس پس منظر میں کیا جانا چاہیے۔ لیکن دینی مدرسوں کے ذریعے انگریزوں کی مخالفت کا ایک اور نتیجہ یہ بھی سامنے آیا کہ مشرقی تہذیب اور تعلیم کی حمایت کرتے کرتے وہ اپنے مقاصد اور نظریات میں مزید شدت پسند ہو گئے اور انھوں نے ہر قسم کے مغربی علوم کے دروازے اپنے اوپر بند کر لیے۔ اس طرح آہستہ آہستہ ان کے نصابات معاصر معاشرے کی ضرورتوں کے مطابق نہ رہے۔

تبدیل شدہ سیاسی حالات کے سبب مغربی تعلیم کا فروغ لازمی تھا۔ مغربی تعلیم اور طرزِ زندگی کو خصوصاً ان لوگوں نے ہاتھوں ہاتھ لیا جو برطانوی راج کے نئے ملازمتی شعبوں میں شامل ہونے کے خواہاں تھے۔ ان نئی تبدیلیوں کے ساتھ وطن پرستی اور وفاداری کے سوال بھی اٹھائے جانے لگے تھے اور یہ بھی سوال تھا کہ نئے حالات میں کون سا راستہ اختیار کیا جائے۔ ہندستان میں کسی بھی مذہبی فرقے میں اس سوال پر اتفاقِ رائے نہ تھا۔ کچھ لوگ اپنے روایتی نظامِ تعلیم اور عہدِ وسطا کی اقدار سے وابستہ رہے تو کچھ لوگ نئی تعلیم اور مغرب کے حامی ہو گئے۔ آخر الذکر لوگوں میں بیش تر آسودہ حال اور اعلا طبقے کے لوگ شامل تھے۔ مثلاً سرسید احمد خاں جدید مغربی تعلیم کے ایک زبردست حامی کے طور پر میدان میں آئے۔ وہ یہ مانتے تھے کہ سائنسی علوم کا حصول ترقی کا زینہ ہے اور سائنسی علوم تک رسائی صرف انگریزی زبان کے ذریعے ہو سکتی ہے۔

سماج میں ایک بڑی تبدیلی بھی آ رہی تھی۔ انصاف و مساوات کے نئے پیمانوں کے طفیل عام لوگوں کے لیے بھی نئی تعلیم کی راہیں کھلنے کے امکانات بڑھ گئے تھے۔ بیداری کی یہ نئی لہر آنے کے سبب عام لوگ بھی بہتر طرزِ زندگی اختیار کرنے کی توقع کرنے لگے۔ نسبتاً پسماندہ اور غیر تعلیم یافتہ مسلم عوام نے یہ توقع اپنے بچوں کو تعلیم کے لیے دینی مدرسوں میں بھیج کر پوری کی جن کو وہ علم و دانش کے اعلا ترین مراکز خیال کرتے تھے۔ اس صورتِ حال نے اُن عام مسلمانوں کے طرزِ فکر پر نمایاں اثر ڈالا جن کے حالات بصورتِ دیگر اپنے ہم پلہ ہندو بھائیوں سے قطعی مختلف نہ تھے۔ اس

نئی تعلیمی تبدیلی کے سبب مذہب اور مذہبی تشخص کے لیے بھی ایک بیداری پیدا ہونے لگی۔ بنگال اور شمالی ہند میں نشاۃ ثانیہ کا طلوع ہونا تہذیبی اور مذہبی شناخت کی اسی بیداری کی لہر کا نتیجہ تھا۔ شناخت کے لیے، بیداری کی اس لہر نے اتنا زور پکڑا کہ وہ لوگ بھی جو جدید نقطۂ نظر رکھتے تھے اور سائنس کی تعلیم کے حامی تھے، مذہبی اور سیکولر تعلیم کو یکجا کرنے کی وکالت کرنے لگے تھے (سلامت اللہ، 'ہندستان میں مسلمانوں کی تعلیم'، مکتبہ جامعہ، نئی دہلی، 1990، ص55۔)

اشرافیہ کا یہ طریقِ واردات عام ہے کہ وہ تمام شعبہ ہائے زندگی پر حاوی رہنے کی کوشش کرتی ہے۔ اس کلیے کے مطابق مسلم اشراف نے نظامِ مدارس کے ساتھ ساتھ نئی تعلیم کی درسگاہوں پر بھی اپنی گرفت مضبوط کی۔ روایتی تعلیم کے عالموں اور مبلغوں کی صورت میں، جہاں ایک طرف انھوں نے اپنے دینی بھائیوں پر گرفت مضبوط رکھی وہیں دوسری طرف اپنے بچوں کو اعلا تعلیم کے لیے ولایت بھیجنے کا بھی کوئی موقع انھوں نے نہیں گنوایا۔ مثال کے طور پر اردو کے مشہور شاعر اکبرالہٰ آبادی، جنھوں نے مغربی تہذیب کی مخالفت میں اکثر غیر معقولیت کی حد تک سخت موقف اختیار کیا اور اپنے بیٹے کو اعلا تعلیم کے لیے اس برطانوی کلچر کے حوالے کر دیا، اپنی شاعری میں وہ جس کے شدید مخالف تھے۔

جدید تعلیم کے رجحان کو فروغ ملنے کے بعد عمومی صورتِ حال کچھ یوں بنی کہ اعلا طبقے کے اکثر مسلمان تو نئی تعلیم کی طرف راغب ہوئے اور نچلے طبقات کے مسلمانوں نے مدرسوں کا رخ کیا۔ ان میں سے بیش تر چوں کہ نیم خواندہ یا ناخواندہ گھرانوں سے آتے تھے اس لیے عربی اور فارسی کا نصابِ تعلیم ان کے لیے ایک مسئلہ بن گیا۔ ان کی تعلیم کا بیش تر وقت ان زبانوں کو سیکھنے میں صرف ہو جاتا تھا اور اکثر صورتوں میں وہ ان میں درک حاصل نہیں کر پاتے تھے۔ اس وجہ سے دینی مدارس کا معیارِ تعلیم بتدریج زوال کی سمت بڑھنے لگا۔ یہی وہ دور تھا جب مغل حکومت کا زوال بھی اپنے منطقی انجام کی طرف بڑھ رہا تھا اور فارسی زبان مقتدر طبقے کی زبان کے طور پر اپنی حیثیت کھو رہی تھی اور اس کی جگہ اردو چلن میں آ چکی تھی۔ لیکن ابھی وہ وقت نہیں آیا تھا کہ جب دینی مدارس کے نصاب کے اردو ترجمے کے بارے میں غور کیا جاتا۔ نئے تعلیم یافتہ طبقے کو اس کا ذرا بھی احساس نہ ہوا کہ عربی فارسی کے چلن سے باہر ہونے کے سبب تعلیمی معیار کتنی تیزی سے گر رہا ہے، اور اگر انھیں احساس ہو بھی جاتا تو بھی اس کو بچانے کے لیے شاید وہ کچھ بھی نہ کر پاتے۔

نئے سیاسی نظام میں جب سیاست کے روایتی ڈھرے چرمرائے تو مسلم اشراف کو مسلم عوام

پر سے اپنے اقتدار کی ڈور پھسلتی ہوئی محسوس ہونے لگی۔ صورت حال کو قابو میں رکھنے کے لیے لازم تھا کہ کوئی موثر حربہ استعمال کیا جائے۔ مذہب ایک ایسا حربہ تھا جس کا استعمال وہ مسلم عوام پر اپنا رسوخ قائم رکھنے اور ساتھ ہی مغربی اثرات کو دور رکھنے کے لیے کر سکتے تھے۔ بہ صورتِ دیگر اس بات کا قوی امکان تھا کہ آئندہ دنوں میں عام مسلمان تک نئی تعلیم کی رسائی ان کے سماجی نظام کو زیر وزبر کر دے۔ وہابی اور دیوبند تحریکوں سے لے کر (جن کا مقصد مسلم حکمرانی کی عظمتِ رفتہ کے احیاء کے لیے جدوجہد کرنا تھا) علی گڑھ تحریک اور تحریک خلافت تک، سبھی نے عوام کی سیاسی بے چینی اور اقتصادی بدحالی کا فائدہ اٹھا کر اپنے اپنے رسوخ کو بڑھانے کی کوششیں کیں۔ اپنے مقاصد کے حصول کے لیے ان تحریکات نے مسلمانوں کی علاحدہ قومی شناخت یا مذہبی تشخص پر سب سے زیادہ زور دیا کیوں کہ یہی وہ شعبہ تھا جو اُن کے مقاصد کے حصول کی راہ ہموار کرتا تھا۔

مسلم تشخص کی تشکیل اور مذہبی تنظیمیں

اس طرح وقت کے ساتھ مسلمانوں میں جو نظام تعلیم مروج ہوا وہ دراصل زمین داری نظام کا ایک ضمنی نتیجہ تھا۔ اصولاً ہونا تو یہ چاہیے تھا کہ آزادی کے بعد ہندستان میں جمہوریت اور روشن خیالی کی نئی اقدار کے ساتھ یہ تعلیمی نظام آہستہ آہستہ کمزور ہو کر زوال پذیر ہو جاتا لیکن ایسا نہیں ہوا۔ دوسری جانب جماعتِ اسلامی جیسی تنظیموں نے، جن کا ایک مقصد مذہب کے نام پر جاگیرداروں کے حقوق کی نمائندگی اور تحفظ بھی تھا، مسلم عوام کے سیاسی اور مذہبی معاملات پر حاوی ہونے کی کوششیں شروع کر دیں۔ مذہب کے لبادے میں جماعتِ اسلامی نے آمرانہ طرزِ حکومت کی کھل کر حمایت کی۔ جیسے جیسے آزادی، یعنی جمہورت کی منزل قریب آ رہی تھی ویسے ویسے مسلمانوں کی مذہبی سیاسی تنظیمیں مذہب کی آڑ میں جاگیردارانہ نظام کی بقا کے لیے سرگرم ہو رہی تھیں۔ پاکستان کے قیام کی راہ ہموار کرنے میں اس قسم کی کوششوں کے عمل دخل کا مطالعہ دلچسپی سے خالی نہیں ہوگا۔ یہ مذہبی جماعتیں جاگیرداری نظام کی بقا کے لیے جاگیرداروں کے ساتھ کس قسم کی سازشوں میں مصروف تھیں، اس کا ایک دستاویزی ثبوت جماعتِ اسلامی کے بانی مودودی کا درجِ ذیل بیان ہے جو اس کی کتاب ''رسائل ومسائل'' میں موجود ہے:

''بلاشبہ اسلامی قانون انفرادی حق ملکیت کو تسلیم کرتا ہے۔ قومی ملکیت کی اسکیم کو عملی جامہ پہنانے کی خاطر یہ کہاں درست ہے کہ کوئی پارلیمنٹ ایک حکم کے ذریعے سے اراضی اور دیگر ذرائع پیداوار پر سے افراد کے نجی حقوق کو ساقط کر کے ان پر اجتماعی حقوق قائم کر دے؟ زمین کی ملکیت، اور جاگیروں

کے بارے میں یہ بات بالکل واضح ہے کہ زمینی جائیداد اور جاگیر کی کوئی حد مقرر نہیں کی جاسکتی۔ اگر پیداوار کے دیگر ذرائع مثلاً ملوں اور فیکٹریوں کی بات کی جائے، تو ان کے قومیانے کا تصور ہی اسلام کے بنیادی نظریے کے یکسر خلاف ہے۔" (بحوالہ کے ایم اشرف، An Overview of Muslim Politics in India مانک پبلی کیشنز، نئی دہلی 2001، ص 143)

مذہب کے نام پر اس قسم کے پروپیگنڈے نے ناخواندہ عوام کو خاموش کر دیا، یہی سبب ہے، برِصغیر کی تقسیم کے بعد پاکستان میں، جسے مذہبی تنظیموں کی حمایت حاصل تھی، جمہوریت اپنے قدم کبھی نہ جما سکی اور سارا سیاسی نظام جاگیرداروں اور فوج کے ہاتھ میں چلا گیا، بلکہ فوج پر بھی جاگیرداروں ہی کا تسلط قائم رہا۔ یہ تاریخی حقیقت بھی جاگیرداروں اور جماعت اسلامی جیسی تنظیموں کے باہمی تعلق کی عکاس ہے۔

اس دوران رفتہ رفتہ مدرسوں کا تعلیمی نظام پھیلتا رہا، ساتھ ہی مذہبی اور سیاسی جماعتوں کی پیش عملی نے بھی مسلم تشخص کی تشکیل میں فعال کردار ادا کیا۔ آزادی کے بعد کے اس اہم دور میں، جب تمام معاشرہ نظامِ کہنہ کو خیر باد کہہ کر نئی اقدار کی تعمیر کے عمل سے گزر رہا تھا، مسلمانوں کی امیج ایک روایتی، بنیاد پرست اور اپنے ہی خول میں بند رہنے والے فرقے کے طور پر بن رہی تھی۔ ایسے ماحول میں مذہبی تعلیم مفاد پرست مذہبی رہنماؤں کا ہتھیار بن گئی اور انھوں نے اسلام کی صرف ایسی تعلیمات کی تبلیغ کو فروغ دیا جو انھیں اپنے مفاد میں سب سے بہتر نظر آئیں — مثلاً یہ کہ عام لوگ ائمہ اور علما کے اختیارات کے بارے میں کسی قسم کے سوال نہ اٹھائیں اور مذہبی معاملوں میں عقلیت پسندی کو راہ نہ دی جائے۔ علما نے حقوقِ عباد کے مقابلے میں دینی ارکان کی پابندی پر مصلحتاً زیادہ زور دیا اور ہر مذہبی فریضے کی ادائیگی کے بدلے میں عالمِ بالا میں بے شمار ثواب ملنے کے خواب دکھائے تاکہ دنیا اور اس کے معاملات پس منظر میں چلے جائیں، اور ان مسائل اور ان کے اسباب پر غور کرنے کا عام لوگوں کو موقع نہ ملے۔ نیم تعلیم یافتہ عوام کے لیے ایسی بے شمار کتابیں لکھی گئی ہیں جن میں درج طریقوں کے مطابق مذہب پر عمل پیرا ہونے کی ہدایت کی گئی ہے۔ تبلیغی جماعت نے از خود یہ ذمے داری لے لی کہ وہ "تبلیغی نصاب" کی مدد سے ناخواندہ اور بے علم مسلمانوں کے درمیان مذہب کے اس تصور کا پیغام عام کرے گی جس پر تبلیغی جماعت کے عمائدین نے اصرار کیا ہے۔ جماعت کے تبلیغی نصاب میں نماز، روزہ، حج جیسے فرائض کے فضائل بیان کرنے کے علاوہ تبلیغ کے فوائد بھی بیان کیے گئے ہیں جن میں بہت سے جھوٹے سچے اور من

کثرت قصوں کی مدد سے ایک مبینہ سچے مذہب پر چلنے کی راہ دکھائی گئی ہے۔قرآن کا حوالہ دے کر تبلیغی جماعت کے لوگ یہ تو تبلیغ کرتے ہیں کہ جولوگ ایمان والے ہیں اور جنھوں نے عملِ صالح کیا،اُن کو اللہ زمین پر اقتدار بخشے گا،ان کو حیات طیبہ دے گا(مولانا وحیدالدین خاں،تبلیغی تحریک،نئی دہلی 1994،ص 21)لیکن اس مبینہ اقتدار کی نوعیت کیا ہوگی اس پر وہ خاموش ہیں۔ تبلیغی جماعت کے مبلغین کا تقاضا اپنے پیروکاروں سے یہ ہوتا ہے کہ وہ اپنی لوحِ تقدیر پر مکمل یقین رکھیں یعنی اپنے آپ کو پوری طرح سے تقدیر کے حوالے کردیں،اور بدحالی اور غریبی میں بھی صبر وقناعت سے کام لیں کیوں کہ صبر کرنے والوں کو مرنے کے بعد بہتر زندگی ملے گی—بالواسطہ اس پیغام کا یہ مطلب ہوا کہ تقدیر چوں کہ پہلے ہی لکھی جا چکی ہے،اس لیے حالات کو بدلنے یا بہتر بنانے کی ساری تدبیریں بیکار ہی ہوں گی،تقدیر کو چپ چاپ تسلیم کر لینا چاہیے۔دنیا سے بے رخی، عالمِ بالا کی بہتر زندگی اور صبر وقناعت کی تلقین وتعلیم میں غریبوں کے لیے بڑی کشش ہوتی ہے کیوں کہ یہ خیال ہی ان کے لیے باعثِ تسکین ہوتا ہے کہ مرنے کے بعد ہی سہی،کبھی تو ان کے دن پھریں گے۔انھیں یقین ہوتا ہے کہ صبر وقناعت کی وجہ سے خدا انھیں زیادہ عزیز رکھتا ہے اس لیے معاشی بدحالی کے تدارک کی طرف ان کا دھیان نہیں جاتا۔جب یہ کہا جاتا ہے کہ ہندستان میں اسلام کا الگ رنگ ہے تو اس سے مراد تقدیر پرست مسلمانوں کے اسلام سے ہوتی ہے (کیوں کہ عرب دنیا کے صاحب ثروت لوگوں کا اسلام تو یکسر مختلف ہے جس میں ہر طرف امارت اور وسائل کی فراوانی آنکھوں کو خیرہ کرتی ہے۔)اس طرح تقدیر پرستی کا یہ طرزِ فکر عام لوگوں کو بدلتے ہوئے حالات کے مطابق نئے راستے دکھانے کے بجائے حاشیے پر دھکیلتا رہتا ہے۔ ہندستان میں مسلمانوں کی سماجی اور تعلیمی پس ماندگی اسلام کے اسی ہندستانی برانڈ کا ایک براہِ راست نتیجہ بھی کہی جاسکتی ہے۔

انگریزوں کے لائے ہوئے نئے تعلیمی نظام اور مسلم تعلیمی نظام میں بہ ظاہر جو کشاکش نظر آتی ہے اس کا سارا فائدہ زمیں داری نظام کے پروردہ مسلمانوں کے اعلا طبقے کو پہنچا ہے۔اس طبقے نے ایک طرف تو مسلمانوں پر اجارہ داری قائم رکھی اور دوسری طرف نئے حالات کے مطابق خود کو ڈھال کر شریکِ اقتدار ہونے میں بھی کامیاب ہوئے۔

دینی مدارس اور ترقی

جاگیردار اشراف نے روایتی تعلیم کی آبیاری غریبوں کے لیے ضرور کی لیکن اس طرح کہ اس

پر ان کی گرفت بھی مضبوط رہے۔ غالباً اس کا ایک سبب یہ تھا کہ جاگیرداروں کے اقتدار کی بقا دراصل ایک ایسے نظام کی بقا میں مضمر تھی جس میں جاگیردارانہ اقدار قائم و دائم رہ سکیں۔ پس ماندہ مسلمانوں کو جاگیردارانہ اقدار کے پروردہ مسلم رہ نماؤں نے بار بار یہ یقین دلایا کہ ان کا سب سے زیادہ قیمتی سرمایہ، یعنی اسلام خطرے میں ہے۔ اس لیے عام مسلمانوں کا ایک نکاتی ایجنڈا یہ رہا کہ وہ روایتی تعلیمی نظام (یعنی مدارس) کی ہر طرح سے حفاظت کریں اور اسے ختم نہ ہونے دیں کیوں کہ ان کے خیال میں مدرسوں کی بقا میں ہی دراصل اسلام کی حفاظت مضمر تھی۔ آج بھی یہ تصور مسلمانوں کے درمیان عام طور پر رائج ہے کہ مدرسے ہی دراصل وہ ادارے ہیں جنھوں نے اسلام کو بچانے میں سب سے اہم کردار ادا کیا ہے۔ ستم ظریفی یہ ہے کہ وہ بیچارہ مسلمان جو مدرسوں کو اسلام کا محافظ سمجھتا ہے اس کا ذہن اس سامنے کی حقیقت کو نہ دیکھ سکا کہ وہ اکثر حضرات جنھوں نے انھیں مدرسوں کے نظام تعلیم کی طرف راغب کیا، خود اپنے بچوں کو انگریزی تعلیم کے پرائیویٹ اسکولوں، یعنی مہنگے پبلک اسکولوں اور عیسائیوں کے ذریعے چلائے جانے والے کانونٹوں میں بھیج رہے ہیں۔ ان میں سے اکثر اعلا تعلیم کے لیے یورپ اور امریکہ تک جاتے ہیں۔ مسلم عوام کی عمومی سیاسی کم فہمی اور تعلیمی پس ماندگی کے سبب یہ روایتی تعلیمی نظام آج بھی اسی طرح سے ترقی کی راہ پر گامزن ہے جس طرح یہ آزادی سے پہلے تھا۔ تبدیلی صرف اتنی واقع ہوئی ہے کہ اب ہندستان میں یہ نظام جن لوگوں کے ہاتھ میں ہے ان میں ایسے بھی لوگ مل جائیں گے جنھوں نے سینٹ اسٹیونز کالج اور دہلی پبلک اسکول جیسے مثالی اداروں میں تعلیم پائی لیکن اپنا حلقۂ اثر بڑھانے کے لیے غریبوں کی اسلام سے وابستگی کو اپنا مقصد بنایا (چند برس پہلے میری ملاقات جمعیۃ العلماے ہند کے صدر دفتر، دہلی میں سینٹ اسٹیونز کالج کے سابق طالب علم سے ہوئی جو اب وہاں ایک اہم عہدے پر فائز ہیں۔ یقیناً اس کیریئر کے سبب انھیں جلد یا بہ دیر کوئی نہ کوئی قائدانہ رول بھی مل جائے گا اور کم از کم سماج میں ایک منفرد معزز مقام تو مل ہی گیا)۔ علماء اور مولویوں کے خاندانوں میں مذہب سے باہر شادی کرنے کی بھی مثالیں مل جائیں گی۔ ہر سیاسی پارٹی بہ مع بھارتیہ جنتا پارٹی کے مفاد کے لیے مسجد کے اماموں کی سیاست کرنے والے مولانا جمیل الیاسی کے صاحبزادے صہیب الیاسی کی مثال بالکل سامنے کی مثال ہے۔ وہ معروف ٹی وی اینکر ہے، انگریزی تعلیم یافتہ ہے، اور اس نے ایک غیر مسلم خاتون سے شادی بھی کی جس کی موت کے بعد وہ

آج تک اس شک کے دائرے سے باہر نہیں کہ اس نے اپنی بیوی کو قتل کیا۔ یہ طرزِ زندگی ہندستان کے بڑے شہروں میں رہنے والے اعلا متوسط طبقے کے بعض ہندو یا مسلمان لوگوں سے کس طرح مختلف ہے؟

جملۂ معترضہ برطرف۔ اس طرح مدرسوں کا ارتقا ایسے اداروں کی صورت میں ہوا ہے جہاں عموماً وہ غریب مسلمان بچے پڑھتے ہیں جن کے لیے کسی اور ذریعے سے تعلیم حاصل کرنا ممکن نہیں ہے۔ مدرسوں کے تمام اخراجات، طلبہ کے کھانے پینے اور رہائش کے انتظامات مسلمانوں کے دیے ہوئے عطیات اور زکوۃ سے کیے جاتے ہیں لیکن نظام کچھ ایسا بن گیا ہے کہ طلبہ کی بنیادی ضرورتیں پوری کرنے کے سوا کسی اور قسم کی سہولتیں انھیں فراہم نہیں کی جاتیں اور اس طرح مدارس کی آمدنی کا زیادہ حصہ مہتممین ڈکار جاتے ہیں۔ علم کے حصول کے لیے دوسری سہولتوں سے محروم ان طالبِ علموں کو تین سو برس سے بھی زیادہ قدیم درسِ نظامی پڑھایا جاتا ہے جس کے سبب طالب علم عصرِ حاضر کے علوم سے نابلد رہتے ہیں اور نتیجتاً آج کی ضرورتوں اور چیلنجوں کا مقابلہ کرنے کے لیے تیار نہیں ہو پاتے۔ نہایت دقیق اور از کار رفتہ عربی اور فارسی نصاب کی کتابوں سے طالب علموں کو شاید ہی کوئی دل چسپی ہو۔

تعلیمی اور سماجی طور پر پس ماندہ طبقات سے آنے والے بہت سے طالب علموں کے لیے مدرسے کی تعلیم مذہبی مدرس کے طور پر روزگار کی ضمانت بن جاتی ہے۔ قصبوں اور دیہاتوں کی مسجدوں میں موذن، امام اور مدرّس کے طور پر انھیں کام مل جاتا ہے۔ یہ نظام سیکڑوں برس سے اسی طرح جاری و ساری ہے۔ چھوٹے چھوٹے مدرسے آج بھی جگہ جگہ کھل رہے ہیں اور ان میں مدرسوں کے فارغین کو روزگار بھی مل جاتا ہے۔ اس کا لامحالہ نتیجہ یہ نکلا ہے کہ اپنے آپ میں مطمئن پس ماندہ مسلمان اپنے حقوق کے لیے سرکار سے کوئی مطالبہ نہیں کرتے اور ان کا ایک بڑا حصہ حکومت کی اس توجہ سے محروم ہے جو دوسرے پس ماندہ طبقات کو حاصل ہے۔ اسلام جو اپنے ماننے والوں سے جد و جہد اور حرکت کا مطالبہ کرتا ہے، مسلم معاشرے میں ہر طرح کی بے عملی کا استعارہ بن کر رہ گیا ہے تو اس کی وجہ وہی تعلیم ہے جو صبر و قناعت اور استغنا کے نام پر مسلمان کو دی جاتی رہی ہے۔

ہونا تو یہ چاہیے تھا کہ ہندستان کی سرزمین پر جمہوری نظام حکومت کے استحکام کے ساتھ

مدارس کے اس روایتی نظام کی اہمیت آہستہ آہستہ کم ہو جاتی اور نئی تعلیم کے دروازے سب طبقات کے لیے کھل جاتے لیکن کئی وجوہ سے ایسا نہ ہو سکا۔ نام نہاد جمہوری حکومتوں نے مسلمانوں کی فلاح کے معاملات میں بے حسی کی پالیسی اختیار کی اور اس طرح اکثر مسلمان تعلیمی اور معاشی طور پر پس ماندگی میں جیتے رہے۔ جاگیرداروں کے شدید احتجاج کے باوجود آزاد ہندستان میں جس سیاسی عزم کے ساتھ زمین داری کا خاتمہ کیا گیا تھا اگر اُسی عزم کے ساتھ مسلمانوں کے درمیان نئی تعلیم کو متعارف کرانے کا کوئی منصوبہ بنایا جاتا تو شاید حالات مختلف ہوتے۔ حکومت کی بے حسی کا نتیجہ یہ ہوا کہ زمین داری کے خاتمے کے باوجود مسلمانوں کے سماجی ڈھانچے میں اور اس طرز معاشرت میں کوئی تبدیلی نہیں آئی جس پر مذہب اور مذہبی اداروں کی اجارہ داری تھی۔ ضرورت اس بات کی تھی کہ نیا جمہوری سیاسی نظام ایک ایسی موثر متبادل تعلیمی پالیسی تیار کرتا جس میں مسلمانوں میں نئی تعلیم بھی مروج ہوتی اور عام مسلمان بھی یہ محسوس نہ کرتے کہ ان کی مذہبی شناخت معدوم ہو رہی ہے۔ یہ کام ان کی تہذیبی شناخت کی حفاظت کے اقدام کر کے کیا جا سکتا تھا۔

تاریخی حالات بھی کچھ اس طرح کے رہے ہیں کہ تقریباً تمام ہندستان کے مسلمان اردو زبان کو اپنی تہذیبی اور مذہبی شناخت کی ایک اہم علامت مانتے ہیں۔ اردو مسلمانوں تک کن حالات میں محدود ہو گئی اور صرف انھی کی شناخت کیسے بن گئی، یہ ایک علاحدہ اور پیچیدہ بحث ہے جس میں پڑنے کی گنجائش اس مضمون میں نہیں ہے۔ لیکن یہ بتانا ضروری ہے کہ آزادی ملنے کے ساتھ ہی تقسیم ہندستان اور قیامِ پاکستان کے سبب تمام سرکاری اسکولوں سے اردو زبان کی تعلیم کا نظم بہ یک جنبش قلم اس لیے ختم کر دیا گیا تھا کیوں کہ اردو پاکستان کی سرکاری زبان بن گئی تھی۔ مسلمانوں کے خلاف ماحول اس طرح سے بنا کہ جمہوری نظام نافذ ہونے کے باوجود مسلمان عملی طور پر دوئم درجے کے شہری بن گئے اور ان کو اکثریتی تعصب کے عتاب کا نشانہ بننا پڑا۔ اسی کا نتیجہ تھا کہ اس حقیقت کو بھلا کر کہ اردو مسلمانوں اور ہندوؤں کی مشترکہ تہذیبی وراثت ہے اور جدوجہد آزادی میں اس زبان کے ادب، صحافت اور اس کے بولنے والوں کا نمایاں کردار رہا ہے، اردو کو اور اس کو اپنی زبان کہنے والے مسلمانوں کو ہندستان کی نئی جمہوری حکومت نے یہ سزا دی کہ اس زبان کے تعلیمی نظم کا یکسر خاتمہ کر دیا۔ آئندہ برسوں میں مسلمان اسی خوف میں جیتے رہے کہ آہستہ آہستہ ان کی تہذیبی اور مذہبی شناخت بھی ختم کر دی جائے گی۔ اسکولوں میں جو نظامِ تعلیم رائج ہوا،

ایک تو وہ کافی حد تک فرقہ وارانہ خطوط پر مرتب کیا گیا تھا، دوسرے اس میں سے اردو کو جس طرح خارج کیا گیا اس کے سبب مسلمانوں کے یہ خدشات بے جا نہ تھے کہ اس تعلیمی نظام میں ان کے بچے اپنی شناخت کھو بیٹھیں گے۔ سیکولر جمہوری حکومت کی ذمے داری تھی کہ مذہبی اور تہذیبی شناخت ختم ہونے کے اس خوف کو دور کرنے کے لیے پرائمری سطح پر اردو زبان والوں کے لیے اردو کو ذریعۂ تعلیم رکھا جاتا مگر اس مطالبے اور اس کے نفاذ کے لیے جس سیاسی بصیرت کی ضرورت تھی وہ ہندستان کے مسلم سیاسی رہنماؤں میں موجود نہ تھی۔ اس بے یقینی کے ماحول میں، اور سرکار کے معاندانہ رویے کے ردِ عمل میں دینی مدارس کے نظام کو نئی قوت اور توانائی ملی۔

اس پس منظر کو سمجھے بغیر مدرسوں کو تنگ نظر اور کٹر ادارے کہہ دینا اس حقیقت کے باوجود مسئلے کا بڑا اسہل پسندانہ تجزیہ ہوگا کہ دینی مدارس تنگ نظر اور کٹر ہی نہیں ہیں بلکہ اب ان کے فارغین دہشت گردانہ سرگرمیوں میں بھی ملوث ہیں۔ مدرسوں کی صحیح صورت حال کا اندازہ کرنے سے ان کے ساختیاتی ڈھانچے کو سمجھنے میں بھی مدد ملے گی۔ مثال کے طور پر مکتب کو لیجیے جہاں بچے کو قرآن پڑھانے کے ساتھ مذہبی ارکان کی بھی تربیت دی جاتی ہے۔ مکتب تقریباً ہر محلّے کی مسجدوں میں کل وقتی یا جز وقتی طور پر چلائے جاتے ہیں اور ان میں پڑھنے والے طالب علم بھی ہر طبقے سے تعلق رکھتے ہیں۔ عموماً اسکول میں کلاسیں کرنے کے بعد ہی طلبہ جز وقتی مکتبوں میں مذہب کی تعلیم حاصل کرنے جاتے ہیں۔ اصطلاحی دینی مدرسوں کا نمبر اس کے بعد آتا ہے، جہاں کل وقتی مذہبی تعلیم دی جاتی ہے۔ اصطلاحی دینی مدارس کا ایک علاحدہ اور مستقل بالذات نظامِ تعلیم ہے۔ گانووں، قصبوں اور شہروں سبھی جگہ مدرسے قائم ہیں جو رہائشی اور غیر رہائشی دونوں طرح کے ہوتے ہیں۔ ان کے اخراجات زیادہ تر زکوٰۃ اور عطیات پر منحصر ہوتے ہیں۔ رہائشی مدرسوں میں عموماً بے حد غریب طبقات کے بچے آتے ہیں اور اس طرح یہ مدرسے غریب بچوں کی پرورش کا ذریعہ بھی بن جاتے ہیں۔ بہت سے یتیم خانے بھی اپنے یہاں اسی طرح کی مذہبی تعلیم کا اہتمام کرتے ہیں۔

مذہبی تعلیم کے اعلاترین ادارے وہ ہیں جن کو ہم مذہبی دانش گاہوں سے تعبیر کر سکتے ہیں۔ تمام مسالک کے لوگوں نے ضرورت کے مطابق وقتاً فوقتاً اپنے یہ ادارے قائم کیے اور اب یہی دارالعلوم مذہبی اور نظریاتی دانشوری کے اعلاترین مراکز ہیں۔ ان بڑے مراکز سے مذہب کی اعلا تعلیم حاصل کرنے والے طلبہ کو چھوٹے مدرسوں میں، اور چھوٹے مدرسوں کے فارغین کو مکتبوں اور

مسجدوں میں تعلیم وتعلّم اور مذہبی ارکان ادا کرانے کی ذمے داریاں مل جاتی ہیں اور ان کے روزگار کا مسئلہ حل ہو جاتا ہے۔ اس طرح مدرسوں کا یہ نظام امداد باہمی کے اصول پر چلتا ہے اور خاصا مضبوط ہے۔ انحصارِ باہمی کے سبب یہ نظام مسلسل وسعت پذیر ہو رہا ہے، یہ اپنے آپ میں ایک ایسا معاشی نظام بھی ہے جس کے گرد اگرد بہت سے لوگوں کے معاشی مفادات طواف کرتے ہیں۔

مدرسوں کی تعداد میں اضافے کا ایک لازمی نتیجہ مذہبی شدت پسندی میں اضافے کی صورت میں بھی سامنے آتا ہے۔ یہاں اس جانب توجہ دلانا مطلوب ہے کہ اگر علماء اور مسلم رہ نما غور کرتے اور اپنے سماج میں تبدیلی لانا اور اسے ترقی یافتہ بنانا ان کا مقصود ہوتا تو وہ زکوٰۃ اور وقف کے پیسے سے مذہب کے ساتھ ساتھ جدید تعلیم کے ادارے قائم کرنے رکرانے کی طرف بھی توجہ دیتے۔ لیکن وہ ایسا نہیں کرتے کیوں کہ اس سے وہ نظام درہم برہم ہو جائے گا جس پر ان کی اپنی بقا کا انحصار ہے۔ ایک جدید ریاست میں دینی مدارس کی نہج اور طرز کے ادارے عوام کی ترقی میں رکاوٹ بنتے ہیں لیکن حکومت کی طرف سے ان پر کسی قسم کی پابندی بھی نہیں لگائی جا سکتی۔ ویسے بھی مفاد پرست عناصر انھیں ہوا دیتے ہیں، اور ان عناصر کی اپنی طاقت ہوتی ہے جس کو سیاسی جماعتیں نظر انداز نہیں کر سکتیں۔

ایک مسئلہ اور بھی ہے۔ مدرسوں میں پڑھنے والے طالب علم اب عموماً ناخواندہ یا معمولی تعلیم یافتہ گھرانوں سے آتے ہیں، اور معاشی طور پر مسلمانوں کے سب سے زیادہ پس ماندہ طبقے سے تعلق رکھتے ہیں۔ ان کی تعلیم وتربیت اس نہج پر نہیں ہوتی کہ یہ اپنے نظامِ تعلیم کا از خود تنقیدی جائزہ لے سکیں۔ ان مدارس میں نئے مضامین اور نئے نظریات کی تدریس بھی نہیں ہوتی، تعلیم کا طریق کار بھی فرسودہ ہے، اور سب سے بڑھ کر یہ کہ کئی صدیوں سے نصاب نہیں بدلا گیا ہے، اس لیے یہاں طالبِ علموں کی ذہنی تربیت صرف ہدایات سننے اور ان پر مشینی طریقے سے عمل کرنے تک محدود ہو جاتی ہے۔ سخت نظم وضبط میں جکڑے ان طالبِ علموں کو مخصوص موضوعات سے ہٹ کر کتابیں پڑھنے کی اجازت نہیں ہوتی اور نصاب کے طور پر وہاں جو کتابیں پڑھائی جاتی ہیں وہ اسلام کے اس زاویے کو پیش کرتی ہیں جو صرف ملّائیت کی توسیع میں معاون ہو سکے۔ ادب کے مطالعے، کھیل کود اور ٹیلی ویژن جیسی چیزوں پر پابندی کے سبب دینی مدارس کے فارغین زندگی کے متنوع پہلوؤں سے واقف ہی نہیں ہو پاتے۔ ایک شہری کے طور پر مخصوص حالات میں کس طرح

اپنا ردِ عمل ظاہر کریں اور ان حالات کو کس طرح سمجھنے کی کوشش کریں جو ہندستان جیسے تکثیری معاشرے کے پروردہ ہیں، یہ اور اسی قسم کے سوالات سے نبرد آزما ہونا ان کے لیے مشکل ہوتا ہے۔ مثال کے طور پر دنیا کے کسی بھی کونے میں مسلمانوں پر ہونے والے ظلم کے خلاف تو وہ اپنا جذباتی ردِ عمل ظاہر کرتے ہیں لیکن غیر مسلم پائمال طبقے پر ہونے والے مظالم پر وہ خاموش رہتے ہیں، جب کہ مہذب معاشرے میں اتنی تو توقع کی ہی جاتی ہے کہ آپ انسانیت کو مقدم سمجھیں اور ظلم کے خلاف آواز اٹھانے میں مذہبی بنیادوں پر تفریق نہ کریں۔ اگر مسلمان صرف مسلمانوں پر ہونے والے ظلم پر ردِ عمل کریں گے تو ہندستان میں وہ بالکل تنہا ہو جائیں گے۔ جب ان پر کوئی برا وقت پڑے گا (جو اکثر پڑتا ہے) تو ان کی حمایت کے لیے بھی کوئی آگے نہیں آئے گا۔ حالاں کہ مسلمانوں کے اس احمقانہ بلکہ فرقہ وارانہ رویے کے باوجود کہ انھیں مسلم مسائل سے ہی سروکار ہوتا ہے، جب بھی ان پر کوئی مشکل آئی ہندستان کے تمام مذہبی فرقوں کے انصاف پسند لوگ آگے آئے۔

اس نہج پر دی جانے والی تربیت کا طالب علموں پر جس طرح کا اثر پڑتا ہے اس کے سبب کبھی کبھار ایسا بھی ہوتا ہے کہ سیاست کے داؤ پیچوں سے لاعلم یہ سادہ ذہن طالب علم ان مفاد پرست سیاسی عناصر کے شکار ہو جاتے ہیں جن کا تعلق عموماً اعلا طبقے سے ہوتا ہے۔ مذہب کے نام پر ان کو گروہ بند کر لینا آسان ہوتا ہے۔ بین الاقوامی سطح پر اس سیاق وسباق میں اسامہ بن لادن، محمد عطا اور عمر شیخ جیسے لوگوں کی مثال دی جا سکتی ہے جنھوں نے مذہب کو ہتھیار بنا کر اپنے سیاسی مقاصد کے لیے استعمال کیا اور مدرسے کے طالب علموں کو رضا کاروں اور فدائین کے طور پر بھرتی کرنے کی پالیسی اختیار کی۔ القاعدہ جیسی تنظیموں کے اکثر معروف لیڈر مغربی ممالک کے سیکولر تعلیم کے اداروں کے فارغین ہیں جو ابتدا میں امریکی مفادات کی خدمت بھی انجام دے چکے ہیں۔

مسلمانوں کا بنیادی مسئلہ یہ ہے کہ ان کے حقیقی مسائل کی طرف کوئی بھی توجہ دینے کو تیار نہیں ہے — یہ مسائل دراصل ان کے تعلیمی اور اقتصادی مسائل ہیں۔ اس سلسلے میں بے حسی کا جو عام ماحول پایا جاتا ہے اس کی ایک بڑی وجہ مسلمانوں کا یہ مزاج بھی ہے کہ مساوی حقوق کے حامل شہری کے طور پر وہ اپنے حقوق کا مطالبہ نہیں کرتے اور اس کے بجائے اس مایوسانہ ردِ عمل میں کہ حکومت ان کے لیے کوئی سہولت کبھی فراہم نہیں کرے گی، وہ مدارس کے فروغ اور تحفظ کی بات

کرتے ہیں۔قومی سطح پر سیاسی جماعتیں بھی مسلمانوں کی فکر میں تبدیلی لانے کی کوئی مثبت کوشش نہیں کرتیں۔ مسلمانوں میں تعلیم کی عمومی پسماندگی تو ان سیاسی جماعتوں کے لیے نعمتِ غیر مترقبہ ہے، اسی لیے وہ مسلمانوں کے ساتھ صرف سیاسی آنکھ مچولی کھیلتی ہیں۔حمایت اور مخالفت کے تمام رشتے ووٹ بنک کی سیاست کے مطابق بنتے اور بگڑتے ہیں، اور یہ بات سب جانتے ہیں کہ ووٹ بنک کی سیاست نے آج جو راستہ اختیار کیا ہے اس میں ہمارا موجودہ سماجی و سیاسی ڈھانچہ مسلمانوں کو مزید پس ماندگی کی طرف دھکیل رہا ہے۔ ورنہ ایسا کیوں ہوتا کہ کانگریس جیسی سیاسی جماعتیں، جو خود کو اقلیتوں کے حقوق کی محافظ سمجھتی ہیں اور سنگھ پریوار کی فرقہ پرست سیاست کی مذمت کرتی ہیں، عملی طور پر اقلیتوں کے مفاد میں کوئی ایسا بامعنی قدم نہیں اٹھاتیں جس سے اقلیتوں کا واقعی بھلا ہو؟ تقریباً پچاس سال تک ہندستان پر حکومت کرنے کے باوجود کانگریس نے مسلمانوں کے تعلیمی مسائل پر توجہ دینے کی ذرا بھی زحمت کیوں نہیں کی؟ تعلیم کے میدان میں مسلمانوں کی ترقی کی رفتار کا گراف دوسرے فرقوں سے بہت زیادہ دھیما کیوں ہے؟ وقتاً فوقتاً سامنے آنے والی سروے رپورٹیں آخر یہ کیوں بتاتی ہیں کہ ملازمتوں کے شعبوں میں مسلمانوں کی تعداد لگاتار گھٹ رہی ہے۔ مسلم علاقوں میں سرکاری اسکولوں کی تعداد ناکافی کیوں ہے؟ کیا یہ صورت حال مسلمانوں کی اسی ناز برداری کا نتیجہ ہے جو کانگریس (سنگھ پریوار کے مطابق) مسلمانوں کو خوش کرنے کے لیے کرتی رہی ہے؟ یا اسے آپ محض بے اعتنائی کہیں گے یا پھر سوچا سمجھا تعصب؟ یہ بات سب مانتے ہیں پس ماندہ طبقات کی فلاح کے لیے مثبت امتیازی اقدام کرنے کی ضرورت ہوتی ہے۔ سوال یہی ہے کہ مسلمانوں کی تعلیمی اور اقتصادی پس ماندگی دور کرنے کے لیے کتنی اور کون سی بامعنی اسکیمیں جاری کی گئیں؟

حقیقت یہ ہے کہ کانگریس میں کسی دور میں کالی بھیڑوں کی کمی نہیں رہی۔ ہٹلر کے ان مداحوں اور فرقہ پرستوں کو کانگریس میں رہ کر اپنے تعصب کا زہر پھیلانے کا موقع اس وجہ سے حاصل رہا کہ کانگریس کی لیڈرشپ نے ہمیشہ ایک مجرمانہ خاموشی اختیار کر کے ان کو شہ دی۔ تعصب پرست لیڈر مسلمانوں کے خلاف متعصبانہ رویے کا یہ جواز دیتے ہیں کہ مسلمانوں نے دو قومی نظریے کو فروغ دیا اور وہ ملک کی تقسیم کے ذمے دار ہیں۔ اس الزام کو اس لیے قبول نہیں کیا جا سکتا کہ ایک تو تقسیم کا معاملہ اتنا سیدھا نہیں کہ کسی ایک فرقے پر اس کی ساری ذمے داری ڈال دی

جائے، دوسرے ان سیاسی لیڈروں کو یہ نہیں بھولنا چاہیے کہ ہندستان بہر حال ایک سیکولر جمہوریت ہے، مذہبی ریاست نہیں۔ ملک کو سچ مچ سیکولر اور جدید ریاست بنانے کی کوششیں اگر کی جاتیں اور آئینی ہدایات کے مطابق کمزور طبقوں کو مضبوط بنایا جاتا تو آج حالات اتنے ابتر نہ ہوتے جتنے وہ ہو چکے ہیں۔ لیکن ووٹ بنک کی سیاست نے معاشرے میں اپنی جڑیں اس طرح مضبوط کر لی ہیں کہ اس کے سبب بہت سے طبقات کی ترقی کی راہیں مسدود ہو کر رہ گئی ہیں۔ آج کا سیاسی ڈھانچہ، جس میں مسلمان مسلسل پس ماندگی کی طرف جا رہا ہے، دراصل کانگریسی حکمرانوں کی پالیسیوں ہی کا نتیجہ ہے۔

مثال کے طور پر مدرسوں کی جدید کاری کی معروف اسکیم کو پیش کیا جا سکتا ہے جس کی بنیاد راجیو گاندھی کی وزارتِ عظمیٰ کے دور میں پڑی تھی اور جس کا سیاسی فائدہ مرلی منوہر جوشی نے این.ڈی.اے. کے دورِ حکومت میں فروغِ انسانی وسائل کے وزیر کی حیثیت سے اٹھانے کی کوشش کی تھی۔ مدرسوں میں جدید کاری کی یہ اسکیم کبھی نتیجہ خیز نہیں ہو سکتی کیونکہ مدارس کا بنیادی مقصد جدید طرزِ تعلیم کی فراہمی ہرگز نہیں ہے۔ ان کا رول مذہبی معاملات کے دائرے سے باہر نہیں ہے، اور اسی لیے مدارس جدید تعلیم کے اسکولوں کا متبادل نہیں ہو سکتے۔ مدرسوں کے لیے معمولی رقم مختص کر کے حکومت مسلمانوں کے ایک بڑے مسئلے کے تئیں اپنی ذمے داریوں سے دامن بچا رہی ہے۔ مدارس کی جدید کاری کا جو ڈھنڈورا وہ پیٹتی ہے وہ نہ تو حکومت ہی کو کوئی فائدہ پہنچاتا ہے اور نہ ہی مسلمان اس سے خوش ہیں کیوں کہ اس قسم کی سرکاری اسکیموں کو وہ اپنے مذہبی معاملات میں مداخلت سے تعبیر کرتے ہیں۔ نتیجتاً ان رقوم کا بھی وہی حشر ہوتا ہے جو دوسری فلاحی اسکیموں کا — یعنی اسکیم چلانے والے سرکاری افسر اور رضا کار تنظیموں کے ذمے دار مل کر انھیں ڈکار جاتے ہیں اور معمولی رقم ہی متعلقہ مقاصد پر خرچ کی جاتی ہے۔

ان حالات میں ایک مذہبی فرقے کے طور پر مسلمانوں کو یہ سوچنا ہوگا کہ آج کے دور میں ان کی ضرورت صرف روایتی دینی مدرسے نہیں ہیں بلکہ انھیں اس جدید تعلیم کی سخت ضرورت ہے جسے اختیار کر کے دوسری قومیں ترقی کی راہوں پر آگے بڑھ رہی ہیں۔ پیچھے کی طرف دیکھتے رہنے یا جدید تعلیمی نظام کے چند نقائص کی نشان دہی کر کے اسے چھوڑ دینے سے ان کا کچھ بھلا نہ ہوگا۔ مسلمانوں کے پڑھے لکھے طبقے اور بالخصوص روشن خیال نوجوان طبقے کو اس ضمن میں فعال کردار

نباہنا ہوگا۔ سیاسی شعور کا ثبوت دیتے ہوئے انھیں کمیونٹی اسکولوں کے قیام کی ہر ممکن کوشش کرنی چاہیے اور اس کے لیے تمام وسائل کی خبر رکھتے ہوئے سرکاری انتظامیہ کو متوجہ کرنا اور اس پر دباؤ ڈالنا چاہیے کہ وہ مسلمانوں کو جدید تعلیم فراہم کرانے کی ضرورتوں پر سنجیدگی سے توجہ دے۔

اس ضمن میں ایک حکمت عملی یہ بھی ہوسکتی ہے کہ مسلمان سیاسی اکائی کے طور پر سیاسی جماعتوں کو اپنی قوت کا احساس کرائیں اور حکومت سے تعلیمی سہولتوں کا مطالبہ کریں۔ اس طرح گو آہستہ ہی سہی، لیکن یہ سہولتیں مہیا ہوجائیں گی۔ نئے اور موجودہ نظام سے بھرپور استفادے کے لیے عہد وسطیٰ کے گرد طواف کرنے والے اپنے طرز فکر سے نجات حاصل کرنا آج مسلمانوں کی اولین ضرورت ہے۔ تعلیم ہی نہیں، زندگی کے تمام تر شعبوں میں وہ اپنے اسی رویے کے سبب پچھڑے ہوئے ہیں کہ ان کا ماضی انھیں حال میں جینے ہی نہیں دیتا۔ ماضی میں وہ خواہ کچھ رہے ہوں مگر حال میں وہ حکمراں نہیں بلکہ تعلیمی، سماجی اور اقتصادی طور پر ہندستان کا سب سے پسماندہ طبقہ ہیں۔

○○○

ہندستان میں اردو سیاست

کی

تفہیمِ نو

اطہر فاروقی

انجمن ترقی اردو (ہند)، نئی دہلی

مقدمہ

اکیسویں صدی کے ہندستان میں تیزی سے بدلتی ہوئی سماجی زندگی کے سبب سیاسی نظریات میں بہت سی تبدیلیاں آئیں۔ اقوام عالم کا بھی یہی حال رہا۔ آج ہندستان کی سیاسی سماجی اور تہذیبی زندگی بڑی تیزی سے بدل رہی ہے۔ ماضی کے بہت سے سماجی اور سیاسی رویے از کار رفتہ ہو چکے ہیں۔ بدلتے ہوئے اقدار، زندگی کے تمام شعبوں میں تبدیلی کا مطالبہ کرتے ہیں۔ اپنے نوآبادیاتی دور سے قبل کے ورثے کو محفوظ رکھنے کی جدوجہد میں اور اقوام عالم میں اپنی ہمسری جتانے کے لیے ہندستان بھی بدلتے ہوئے اقدار کا ساتھ دے رہا ہے۔ نوآبادیاتی نظام نے ہندستان کو جو ورثہ عطا کیا تھا اس کے منفی پہلو بھی تھے جس کی وجہ سے ہم نے اپنی شناخت کھو بیٹھی۔ ہمارے لیے یہ مناسب نہیں کہ بار بار ہم اپنے ماضی کا اعادہ کریں اور اس کی خامیوں کا ذکر کرتے رہیں۔ یہ امر بدبختانہ ہے کہ آزادی کے 58 برس بعد بھی ہمارے ماہرین علم و ادب نوآبادیاتی دور کی ذہنیت سے پیچھا نہیں چھڑا سکے اور ہندستان کی اُبھرتی ہوئی تازہ حقیقتوں کا تجزیہ کرنے میں ناکام رہے۔

ہندستان میں اردو ایک ایسا مسئلہ رہا ہے جسے کسی نے بھی سلیقے سے حل کرنے کی کوشش نہیں کی۔ مسلمانوں کا بااثر طبقہ ہو کہ علم و ادب سے وابستہ حضرات، کسی نے بھی اسے ٹھوس سمت عطا نہیں کی۔ ارباب علم و ہنر اس مسئلے سے ابھی تک اُسی طرح نمٹ رہے ہیں جیسے نوآبادیاتی دور کے اصحاب نمٹتے رہے۔ ایک طویل عرصے تک اردو اور دوسری ہندستانی زبانوں سے متعلق بے کار بحثیں ہوتی رہیں۔ یعنی ادنیٰ سطح پر جو نوآبادیاتی دور کی سطح سے بلند نہ ہوئیں۔ ان میں کوئی گہرائی نہیں تھی۔ تکرار اس پر ہوتی رہی کہ اردو مسلمان حملہ آوروں کی زبان ہے۔ یہی ہندستان کی تقسیم اور پاکستان کے قیام کی ذمے دار ہے۔ دوسرے الفاظ میں ہندستانی سماج میں عوام کا جو بنیادی تعلق اس زبان سے تھا اس موقف کو اس سے چھین لیا گیا۔ ایک کوتاہی اس زبان کے بولنے والوں کی

بھی رہی کہ اس زبان کو انھوں نے آرٹ اور ادب تک محدود کر دیا۔ اس کے علاوہ ممبئی کی فلمی دنیا میں عام طور پر اردو زبان کو لے کر مسلمانوں کا مذاق اڑایا گیا۔ اردو زبان اور مسلمانوں کے کلچر کی جو تصویر کھینچی گئی اس نے بھی بدگمانیاں پیدا کیں۔ قوالی، مجرہ اور مشاعرہ اس زبان کی پہچان بن گئے۔ اس طرح آزاد ہندستان میں اردو کو عام استعمال کی زبان نہ سمجھا گیا۔ اس کا فائدہ حکومت کو بھی اپنے خزانے کی بچت سے ہوا۔

اگر لوگ اپنے دور کے تدریسی اداروں کی تحریروں پر، جو مسلمانوں کے بارے میں لکھی گئی ہیں، یقین کرنے لگیں تو لگے گا کہ انھیں عصری زندگی کا کوئی تجربہ ہے نہ مشاہدہ۔ یہ وہ لوگ ہیں جو اپنے آپ کو پچھلے دور کے غیر موجود زمینداروں کی صف میں کھڑا کرتے ہیں۔ لہٰذا ان کے بارے میں جو بھی نظریات قائم ہوتے ہیں وہ حقیقت سے کوسوں دور ہیں۔ یہ تو ثابت ہے کہ حکومت ایسا کوئی کام کرنا نہیں چاہتی جو اردو زبان کے فروغ میں معاون ہو۔ اس نے ایسے ہی مقبول مشوروں کی پشت پناہی کی ہے جو اپنے نام کی خاطر ان اداروں کو چلاتے رہے۔ اس یقین کے ساتھ کہ اردو کی بقا اس وقت تک ممکن نہیں جب تک یہ ادارے مدارس کے اندرونی نظام کا ایک حصہ نہ بن جائیں۔ اس کا دارومدار بھی حکومت کے قطعی فیصلے پر ہے کہ اردو زبان کو ان اداروں کے تعلیمی نظام کا ایک حصہ بنائے اور اسے نصاب میں شامل کرے۔ آزادی کے بعد حکومت نے ایسا کوئی اقدام نہیں کیا اور نہ کوئی ایسی پالیسی بنائی کہ اردو زبان سرکاری تعلیمی نظام کا ایک جز بنے۔ اس میں انتظامیہ نے بھی اپنی سہولت دیکھی۔ نتیجتاً اردو کو بالکل ہی نظر انداز کر دیا گیا اور اب یہ محض لٹریچر (شعر و ادب) کی زبان بن کر رہ گئی ہے۔ نہ ہی اس کا ملک کے مالیہ میں کوئی حصہ ہے اور نہ ہی اس نے سماجی زندگی میں اپنا کوئی رول ادا کیا۔ یوں بھی حکومت نے تعلیمی بجٹ پر خاطر خواہ سرمایہ مختص نہ کیا۔ GDP میں بھی اس کا حصہ اس قدر کم رہا کہ عوام کی وہ تمنا پوری نہ ہو سکی جو قومی تعلیمی مشن کو آگے بڑھانے کی تھی۔ یہ رویہ صرف اردو کے ساتھ مخصوص نہ رہا بلکہ حکومت نے تمام علاقائی زبانوں کے ساتھ بھی یہی کیا۔ اردو ہو کہ کوئی دوسری علاقائی زبان اس کے فروغ کی کوئی سبیل نہ نکل پائی۔ حکومت کو کبھی اس بات کا خیال نہ آیا کہ مدارس میں کسی اہم علاقائی زبان کی تدریس کا انتظام کیا جائے۔ اگر ایسا ہوتا تو ہندستان میں ہمہ جہتی لسانی تبدیلیاں رونما ہوتیں اور سماج کا مستقبل زیادہ روشن ہوتا۔

بھی رہی کہ اس زبان کو انھوں نے آرٹ اور ادب تک محدود کر دیا۔ اس کے علاوہ ممبئی کی فلمی دنیا میں عام طور پر اردو زبان کو لے کر مسلمانوں کا مذاق اڑایا گیا۔ اردو زبان اور مسلمانوں کے کلچر کی جو تصویر کھینچی گئی اس نے بھی بدگمانیاں پیدا کیں۔ قوالی، مجرہ اور مشاعرہ اس زبان کی پہچان بن گئے۔ اس طرح آزاد ہندستان میں اردو کو عام استعمال کی زبان نہ سمجھا گیا۔ اس کا فائدہ حکومت کو بھی اپنے خزانے کی بچت سے ہوا۔

اگر لوگ اپنے دور کے تدریسی اداروں کی تحریروں پر، جو مسلمانوں کے بارے میں لکھی گئی ہیں، یقین کرنے لگیں تو لگے گا کہ انھیں عصری زندگی کا کوئی تجربہ ہے نہ مشاہدہ۔ یہ وہ لوگ ہیں جو اپنے آپ کو پچھلے دور کے غیر موجود زمینداروں کی صف میں کھڑا کرتے ہیں۔ لہٰذا ان کے بارے میں جو بھی نظریات قائم ہوتے ہیں وہ حقیقت سے کوسوں دور ہیں۔ یہ تو ثابت ہے کہ حکومت ایسا کوئی کام کرنا نہیں چاہتی جو اردو زبان کے فروغ میں معاون ہو۔ اس نے ایسے ہی مقبول مشوروں کی پشت پناہی کی ہے جو اپنے نام کی خاطر ان اداروں کو چلاتے رہے۔ اس یقین کے ساتھ کہ اردو کی بقا اس وقت تک ممکن نہیں جب تک یہ ادارے مدارس کے اندرونی نظام کا ایک حصہ نہ بن جائیں۔ اس کا دارومدار بھی حکومت کے قطعی فیصلے پر ہے کہ اردو زبان کو ان اداروں کے تعلیمی نظام کا ایک حصہ بنائے اور اسے نصاب میں شامل کرے۔ آزادی کے بعد حکومت نے ایسا کوئی اقدام نہیں کیا اور نہ کوئی ایسی پالیسی بنائی کہ اردو زبان سرکاری تعلیمی نظام کا ایک جز بنے۔ اس میں انتظامیہ نے بھی اپنی سہولت دیکھی۔ نتیجتاً اردو کو بالکل ہی نظرانداز کر دیا گیا اور اب یہ محض لٹریچر (شعروادب) کی زبان بن کر رہ گئی ہے۔ نہ ہی اس کا ملک کے مالیہ میں کوئی حصہ ہے اور نہ ہی اس نے سماجی زندگی میں اپنا کوئی رول ادا کیا۔ یوں بھی حکومت نے تعلیمی بجٹ پر خاطر خواہ سرمایہ مختص نہ کیا۔ (GDP) میں بھی اس کا حصہ اس قدر کم رہا کہ عوام کی وہ تمنا پوری نہ ہو سکی جو قومی تعلیمی مشن کو آگے بڑھانے کی تھی۔ یہ رویہ صرف اردو کے ساتھ مخصوص نہ رہا بلکہ حکومت نے تمام علاقائی زبانوں کے ساتھ بھی یہی کیا۔ اردو ہو کہ کوئی دوسری علاقائی زبان اس کے فروغ کی کوئی سبیل نہ نکل پائی۔ حکومت کو کبھی اس بات کا خیال نہ آیا کہ مدارس میں کسی اہم علاقائی زبان کی تدریس کا انتظام کیا جائے۔ اگر ایسا ہوتا تو ہندستان میں ہمہ جہتی لسانی تبدیلیاں رونما ہوتیں اور سماج کا مستقبل زیادہ روشن ہوتا۔

بجائے اس کے حکومت نے انگریزی زبان کو نشانِ امتیاز قرار دیا۔ اس کے برخلاف حکومت نے اگر اپنی یہ ذمے داری نبھائی ہوتی جو آئین کی آٹھویں جدول کی رو سے اس پر عائد کی گئی ہے تو اس کا امکان تھا کہ علاقائی زبانیں اپنے امتیاز کو باقی رکھتیں۔ حکومت اپنی ذمے داری سے عہدہ برآ نہ ہو سکی۔ یہاں تک کہ ہندستان کی اہم زبانیں بھی اس کی فہرست میں شامل نہ کی گئیں۔ یہ ایک حقیقت ہے کہ علاقائی زبانوں کے ساتھ بہت بُرا سلوک ہوا۔ حکومت نے عملاً ان زبانوں کو تعلیمی نظام کا جُز نہ بننے دیا۔ اس طرح ہندستان کی علاقائی زبانیں انگریزی زبان کا مقابلہ کرنے میں ناکام رہیں۔

فرقہ واری سیاست اور ملک کی تقسیم کے منفی اثرات کے سبب اردو کے سربراہوں نے اس زبان سے بے تعلقی برتی۔ تقسیم کے پس منظر میں اردو بولنے والا بیرونی باشندہ سمجھا جانے لگا۔ مسلمان ہو کہ اردو، دونوں کو ایک ہی ترازو میں تولا گیا۔ اس صورت حال سے نمٹنے کے لیے اردو والوں نے مسلم مذہبی اداروں کا سہارا لیا اور اپنے تمام وسائل ان اداروں کے فروغ اور ان کی بقا کے لیے جھونک دیے۔ اس کا اثر الٹا پڑا۔ اس کی بدولت صرف مدرسوں میں اضافہ ہوا جس کا نقشہ اطہر فاروقی نے بہت خوب کھینچا ہے:

''اس صورت حال کا نتیجہ یہ نکلا کہ آزادی کے بعد حکومت کے اردو کو مسلسل نظر انداز کیے جانے کی وجہ سے اردو والوں کو شدید مایوسی کا سامنا کرنا پڑا۔ قدامت پرستی اور تنگ نظری کا شکار یہ طبقہ اس ماڈرن طرزِ زندگی سے محروم ہو گیا جو دنیا کے دوسرے ممالک کے حصے میں آئی۔''

یہ سچ ہے کہ مسلمانوں کا وہ طبقہ جس کی مادری زبان اردو ہے اور جو معاشی زبوں حالی کا شکار ہے، ایسے متوازی تعلیمی ادارے قائم نہ کر سکا جو نئی تعلیم سے آراستہ ہوں۔ اس سبب سے زیادہ تر اردو بولنے والوں کے بچے مدرسوں کے طالب علم بننے پر مجبور ہو گئے۔ حکومتی اعداد و شمار کے مطابق کوئی پانچ لاکھ مدرسے ملک میں قائم ہیں اور یہاں کم از کم پچیس لاکھ لڑکے ہمہ وقتی مذہبی تعلیم پاتے ہیں۔ جز وقتی مدرسوں کو عام طور پر مکتب کہا جاتا ہے اور یہاں صرف مذہبی تعلیم دی جاتی ہے۔ ان مکتبوں کی تعداد الگ ہے جن کا شمار ان اعداد میں شامل نہیں ہے۔ مکتبوں میں پڑھنے والوں کی تعداد بھی نامعلوم ہے لیکن یہ طالبِ علم ان مدرسوں میں بھی پڑھتے ہیں جہاں ماڈرن تعلیم دی جاتی ہے۔ میں یہاں ارجمند آرا کے مقالے سے ایک حوالہ پیش کر رہا ہوں جو اس صورت حال کے دو

شاخ ہونے کی عمدہ مثال ہے:

''زبان کی حیثیت سے اردو صرف اسلامی تعلیم کے لیے مخصوص نہیں ہے لیکن حکومت کے قائم کردہ اسکولوں میں سیکولر نصاب کے نہ ہونے سے طالب علموں کو مدرسوں میں پناہ لینی پڑتی ہے۔ ان مدرسوں میں اردو ہی ذریعۂ تعلیم ہے۔ خود حکومت اردو کو مسلمانوں کی زبان بنانے کی ذمے دار ہے اور اسی لیے ان مدرسوں کے قیام کی ذمے داری بھی حکومت ہی پر آتی ہے۔ انھی حالات نے موقع پرست مسلمان سیاست دانوں کے لیے ایک اور دروازہ کھول دیا ہے تاکہ یہ لوگ اردو کے پلیٹ فارم کو استعمال کرتے ہوئے اردو کی تعلیم کی حمایت کے نام پر سیاست میں اپنا مقام بنا سکیں۔''

کیا میں ایک اہم سوال کر سکتا ہوں: مدرسوں کی حفاظت مسلمان کیوں کرتے ہیں اور انھیں کیوں پروان چڑھاتے ہیں۔ ان کے سربراہ ہمیں بار بار آئین کے تحفظات یاد دلاتے رہتے ہیں۔ اس بات کی یقین دہانی بھی کراتے ہیں کہ یہ مدرسے بغیر کسی خارجی امداد کے اپنا کام انجام دے رہے ہیں۔ لیکن ان میں اتنی ہمت نہیں کہ خود سے سیکولر تعلیمی ادارے قائم کرسکیں۔ اس کا مطلب ہرگز یہ نہیں کہ حکومت کا رویہ مسلمانوں کے خلاف جانب دارانہ نہیں ہے۔ اس کے لیے یہ لازمی ہے کہ دستور نے شہریوں کو لازمی تعلیم کا جو تیقن دیا ہے اسے حکومت پورا کرے۔ میں یہ بھی نہیں کہتا کہ مسلمان اردو کی بقا کے نام پر اپنا متوازی تعلیمی نظام قائم کریں اور اس کے لیے انھیں مدرسوں کو پروان چڑھانے کا حق ہو جیسا کہ ہم آج دیکھ رہے ہیں۔ میں اس بات سے کماحقہ واقف ہوں کہ معاشی بدحالی کی وجہ سے مسلمان سیکولر تعلیمی اداروں میں اپنا سرمایہ لگانے سے قاصر ہیں۔ جو لوگ مدرسوں میں سرمایہ لگا کر انھیں پھلتا پھولتا دیکھنا چاہتے ہیں وہ انھیں اپنے ذاتی اغراض کے لیے استعمال کرنا چاہتے ہیں۔ لیکن ہمیں اس بات سے غافل نہیں رہنا چاہیے کہ یہ مدرسے ایک طرح سے تعلیم کا متوازی رول ادا کرتے ہوئے معاشی ترقی کی راہ میں حائل ہیں۔ اس صورت حال کے باوجود ایک اور اہم نکتہ جسے نظرانداز نہیں کیا جا سکتا وہ یہ ہے کہ مسلمان بہ حیثیت ایک قوم، اور ان کے غیر مسلم دوست جن میں بعض خیر سے سیاسی قائد بھی ہیں، وہ شدت سے کمتری محسوس کرتے ہیں۔ اسی لیے وہ ان مدرسوں کے وجود کو خاموشی سے قبول کر لیتے ہیں جس کے سبب مدرسوں کی تعداد غیر متوقع طور پر بڑھتی جا رہی ہے۔ مسلمانوں کے قائدین سوشیل ہوں

کہ سیاسی، سیکولر تعلیم کے رجحان سے نابلد ہیں۔

حقیقت یہ ہے کہ اگر حکومت خلوصِ دل سے اردو بولنے والوں کے بچوں کو اسکول کی تعلیم کے مواقع فراہم کرتی یا اگر ہر محلّے میں ایسے اسکول قائم کیے جاتے جہاں اسکول کی تعلیم کے مواقع ہوتے تو حالات اتنے نہ بگڑتے۔ یہ ایک تلخ حقیقت ہے کہ ایک عرصے سے سیاست داں اس کوشش میں لگے ہیں کہ اردو تعلیم اور مسلمان دونوں کو ایک ہی سکّے کے دو رخ ثابت کریں۔ نوآموز سیاست داں اس سازش کا شکار ہوئے اور انھوں نے یہ نہیں سوچا کہ مسلمان ہی کیا اگر ہندو بھی رضاکارانہ اساس پر تعلیمی ادارے قائم کریں تو وہ اپنے ارادوں میں کامیاب نہیں ہو سکتے۔ یہ بھی سچ ہے کہ مسلمانوں کے قائم کردہ اداروں میں غیر مسلم طلبا کو داخلہ لینے میں کوئی دلچسپی نہیں۔ اس طرح مسلم ادارے ایسے ماحول میں پروان چڑھتے ہیں جہاں ان مسلم طالب علموں کو دوسرے طبقے یا فرقے کے طالب علموں کے ساتھ مل بیٹھنے کا کوئی موقع نہیں ملتا۔ اور جب کبھی انھیں مشترک عوامی مسائل کا سامنا کرنا ہوتو یہ اپنے کو اجنبی محسوس کرتے ہیں۔ بنیادی طور پر ایسے تمام نجی اسکول جہاں جدید علوم کی اعلیٰ تعلیم دی جاتی ہے وہ صرف ایک مخصوص طبقے تک محدود ہیں۔ یہاں تک کہ بڑے بڑے شہروں میں بھی یہ ایک فی صد بچوں کی ضرورت پوری نہیں کر سکتے۔ لہٰذا ہمارے سماج کے کسی بھی طبقے کے لیے ان مدارس کو قبولیت کا درجہ نہیں دیا جا سکتا۔

موجودہ دور میں ماضی کی فرقہ وارانہ ذہنیت کے بہت سے نسخے معدوم ہو چکے ہیں۔ اہل سیاست کے اپنے مسائل ہوتے ہیں۔ حال ہی میں ایل. کے اڈوانی نے اعلان کیا اور ایم اے جناح کو سندِ عطا کی کہ وہ ایک سیکولر قائد تھے۔ یہ حد سے زیادہ سادہ بیانی ہے۔ آر ایس ایس کے مزاج میں نہیں کہ نئی دنیا اور نئے سماج کو سمجھ سکے۔ اس دور کی اقوامِ عالم آج کے حقائق کی روشنی میں سماجی تبدیلی کے لیے بے چین ہیں۔ ماڈرنزم کا دائرۂ عمل انھیں مجبور کر رہا ہے کہ تاریخ کا ازسرِنو جائزہ لیں۔ اس سے ہمیں مدد ملے گی۔ اگر جناح پر الزام ہے کہ وہ 1947 کی خونی تقسیم کے ذمے دار تھے تو ہمیں اپنی شناخت کی پھر سے تفہیم کرنی پڑے گی۔ یہ تفہیم ماڈرن ہندستان کی شناخت کی ہوگی۔ اس مقصد کے حصول کے لیے ہندستان قومی اور بین الاقوامی دونوں محاذوں پر جدوجہد میں لگا ہے۔

1947 کے زمانے پر اردو زبان جدید ہندستان کی تاریخ کا ایک اہم باب تھی۔ اس زبان

میں ہندستان کی تاریخ لکھنے کی پوری صلاحیت تھی۔ اسے سمجھنے کے لیے ہم پر لازم ہے کہ ہم اردو بولنے والوں کے ساتھ ایک نیا زاویۂ نگاہ اختیار کریں۔ اس کے کئی پہلو ہوں گے۔ اس کی شروعات جدید علوم کی مدد سے قومی دھارے کے سہارے ہوگی۔

اب اگر کوئی ہندستان کے بارے میں ایک اہم موضوع کو لے کر دوبارہ غور کرنے پر اصرار کرے تو وہ موضوع ہوگا: ہندستان کی مختلف زبانوں کی حفاظت اور انھیں فروغ دینے کے ذرائع پر غور۔ یہ کام فرقہ وارانہ ذہنیت یا لسانی تنگ نظری کے سایے میں بیٹھ کر نہیں کیا جا سکتا جیسا کہ انیسویں صدی کے آخری دور میں شمالی ہند کے رجعت پسند سیاست دانوں کی لابی نے کیا تھا۔ آر۔ایس۔ایس۔ نے بھی اس نظریے کی حمایت کی تھی۔ اس کی فرہنگ برطانوی راج کی دین ہے۔ پھوٹ ڈالو اور راج کرو کے نظریے کو اپنایا گیا۔ بعض زبانوں کو عملاً نظر انداز کرتے ہوئے بعض دوسری زبانوں کو اہمیت دی گئی۔ ہندی اور اردو کا دولسانی نظریہ پیش کرتے ہوئے دونوں کو مختلف زبانیں قرار دیا گیا؟ کتنی احمقانہ بات ہے کہ دونوں زبانوں کی شناخت کو الگ الگ بتاتے ہوئے انھیں دو متضاد زبانیں کہا گیا۔ یہ برطانوی حکومت کی کارستانی تھی۔ برطانوی حکومت کے خاتمے پر اس نظریے کی طرف داری آر۔ایس۔ایس۔ اور اس کی حلیف پارٹیاں کرتی آ رہی ہیں۔ اگر ہم نوآبادیاتی نظام یا نیو امپیریل اسکول کے نظریے کا حوالہ نہ دیں (ہمارے ہندستان کے ماہرین لسانیات کی اکثریت کا حال یہ ہے کہ نوآبادیاتی نظام یا امریکہ کے تربیت یافتہ لوگوں کے سامنے جب ہندستانی زبانوں کی، خاص طور پر اردو کی بات آتی ہے تو ان کے نظریات برطانوی ماہرین سے بھی گئے گذرے ہوتے ہیں) تو اردو اور ہندی دونوں ایک ہی زبان ہیں۔ فرق یہ ہے کہ دونوں الگ الگ رسم الخط میں لکھی جاتی ہیں۔ عام ہندستانی خواہ وہ ہندو ہو کہ مسلمان انھیں اچھی طرح سمجھتا ہے۔

قابل ذکر بات یہ ہے کہ ہمارے پرکھوں نے دستور کی دفعہ 351 کے ذریعے ہندستانی کو ہندی زبان کے مماثل قرار دیا جو ایک مرحلے پر آزاد ہندستان کی قومی زبان سمجھی جاتی تھی۔ یہ شاید منافقتی سیاست کا کھیل تھا کہ اودھی، برج، میتھلی، مگدھی اور کئی دیگر زبانیں، جن کا ادبی سرمایہ روایتی شہرت کا حامل تھا، انھیں بھی ہندی کی بولیوں میں شمار کیا گیا۔ اس طرح ہندی زبان کو سیاسی سطح پر طاقت کے بل بوتے پر اگو کرنے کے سبب ہندی والوں کو کھلی چھوٹ مل گئی اور اس کے

خلاف بولنے کی کسی کو ہمت نہ ہوئی۔ ہندی نیشنلزم کے نام پر یہ ایک نا قابل تردید عمل بن گیا۔ یہ واقعات بھی 1940 میں ہوئے واقعات کا اعادہ ہیں۔ اس وقت آر.ایس.ایس. کے مرلی منوہر جوشی اور لوہیاوادی ملائم سنگھ یادو، دونوں نے ایک ہی پلاٹ فارم سے ہندی زبان کی حمایت میں جارحانہ رویہ اختیار کیا تھا۔ وہ تمام زبانیں جو دستور کے آٹھویں ضمیمے میں شامل ہیں اگر ان سب کو مساویانہ حقوق عطا کیے جائیں تو تمام زبانوں کو یکساں مواقع حاصل ہو سکتے ہیں۔ تب یہ زبانیں اپنے بولنے والوں کی مادری زبان کی حیثیت سے پروان چڑھ سکیں گی اس لیے کہ انھیں اسکول کے نصاب میں شامل کیا جائے گا۔ اس مقصد کو حاصل کرنا ہو تو ضروری ہے کہ دستور کے آٹھویں ضمیمے کو پھر سے ترتیب دیا جائے تاکہ سیکولر جذبے کی تکمیل ہو اور ہندستان کی تمام زبانیں اس میں جگہ پا سکیں۔

یوں بھی اب بہت دیر ہو چکی کہ ہندستان کی ساری زبانوں کے لیے کوئی ایسی ترقی پسند پالیسی اختیار کی جائے جو نوآبادیاتی نظام کے ذہنوں کی نفی کرتی ہو۔ جاری پالیسی پلاننگ میں استواری قائم کرنا ضروری ہے جو اردو کے لیے راہ ہموار کرتی ہو ورنہ نام نہاد مذہب پرستوں اور کٹر ذہنوں کے مطابق یہ مسلمانوں کی زبان ہے اور ہندی صرف ہندوؤں کی زبان ہے۔ اب سوال یہ ہے کہ بنیاد پرست مسلمان قائدین کے چنگل سے اردو کو کس طرح آزاد کرایا جائے۔ اس میں الجھے بغیر کہ اردو مسلمانوں کی زبان ہے یا نہیں، اس حقیقت سے انکار نہیں کیا جا سکتا کہ یہ ہندستان کی ایک بڑی اور اہم زبان ہے۔ اس کی گرامر ہندی کی گرامر سے مطابقت رکھتی ہے اور یہ زبان ہندستانی تمدن کا ایک حصہ ہے۔ اس زبان کو نابود ہونے سے بچانے کے لیے ہمارا فرض ہے کہ اسے اسکولوں میں پڑھانے کا انتظام کریں۔ خواہش مند طالب علموں کے لیے لازمی طور پر اس کا انتظام کیا جائے۔ جن بچوں کی مادری زبان اردو ہے ان کے لیے حکومتی مدرسوں میں اس کا انتظام کیا جانا چاہیے کہ وہ اردو پڑھ سکیں۔ یہی نہیں بلکہ دوسری زبانوں کے طلبا اگر خواہش مند ہوں تو ان کے لیے بھی اردو پڑھانے کا انتظام ہو اور ضروری سہولتیں فراہم کی جائیں۔

آزاد ہندستان پر آر.ایس.ایس. کے بادل جس طرح منڈلاتے رہے ہیں ان کی وجہ سے مہاتما گاندھی کے ہندستان کے شعور پر اندھیرا چھایا ہوا ہے۔ گاندھی جی کے قتل کا ایک سبب زبانوں کا مسئلہ بھی ہو سکتا ہے۔ سوچے سمجھے بغیر ہم نے ایک ہی زبان کو قومی زبان قرار دے کر اسی

کا ایجنڈہ قبول کرلیا ہے۔ ضرورت ہے کہ اس مسئلے کا سنجیدگی سے دوبارہ جائزہ لیا جائے کہ کیا ہندستان کی تمام زبانیں اس کی تعمیر میں اس کے مستقبل کی ضامن نہیں بن سکتیں۔ یہ اسی وقت ممکن ہے جب ہم خلوص دل سے آپسی اختلافات کو ختم کریں، تکثیریت کو قبول کریں اور اپنے ملک کو خوش حال بنانے کی کوشش کریں۔ باوجود کہ انگریزی میڈیم اسکولوں سے تجارتی اغراض اور ان کی کامیابیاں وابستہ ہیں، ہمیں چاہیے کہ علاقائی زبانوں میں اپنے حکومتی اسکول چلائیں کیوں کہ ہمارے پاس ذرائع کی کمی ہے اور ہم چاہتے ہیں کہ ہمارے بچے کثرت سے ان ہی اسکولوں میں پڑھیں تو ہم پر لازم ہے کہ ہم ایسے اسکولوں کو مالا مال کریں اور ان کے ذرائع میں اضافہ کریں جن میں ذریعہ تعلیم ہندستانی زبانیں ہیں۔

اردو زبان کو ہمارے آئین نے وہی حقوق عطا کیے ہیں جو قومی زبان کو عطا کیے گئے ہیں۔ باوجود اس کے ہمارے قائدین اس کوشش میں لگے ہیں کہ اردو زبان کا دیس نکالا ہو۔ اس زبان کی حیثیت کو گھٹا دیا گیا۔ اس عرصے میں دریائے جمنا میں بہت سا پانی بہہ گیا۔ دانیال لطیفی اور اطہر فاروقی جیسے ہیں بازو کے دانشوروں نے گذشتہ صدی کے دوران لسانی اقلیتوں کے گلڈ کے توسط سے اردو زبان کی بازیافت کے لیے بہت کوشش کی کہ اسے ساجی سطح پر عام کیا جائے اور مختلف اسکولوں میں پڑھایا جائے۔ یہ ایجنڈہ آسانی سے حاصل ہونے والا نہیں ہے۔ اس کے لیے مسلسل تحریک چلانے کی ضرورت ہے۔

آخر کار لسانی اقلیتی گلڈ نے مسلسل تحریک چلائی۔ اس کے نتیجے میں ان لوگوں نے جن کی مادری زبان اردو ہے محسوس کیا کہ اردو کی بحالی کے لیے ضروری ہے کہ مدرسوں میں سیکولر نصاب شامل کیا جائے۔ ابھی تک مدرسوں کی جداگانہ تعلیم ناکافی ثابت ہوئی ہے۔ یہ ساجی اور معاشی سطح میں کسی طرح کی تبدیلی نہیں لائی۔ یو. پی. میں جہاں کم از کم دو کروڑ اردو بولنے والے رہتے ہیں، وہاں اتنے بھی اردو میڈیم کے پرائمری اسکول نہیں کہ انگلیوں پر گنے جاسکیں۔ دستور کی ہدایات (دفعہ 350A کے تحت) کے باوجود کہ مادری زبان میں بچوں کو تعلیم دی جائے، یہ نہ ہوسکا۔ حیرت کی بات یہ ہے کہ شمالی ہند کی ریاستوں اور خاص طور پر یو. پی. میں اردو کو تیسری زبان کی حیثیت سے بھی کوئی طالب علم منتخب نہیں کرسکتا کیوں کہ یہاں سہ لسانی فارمولے کے تحت سنسکرت کو مادری زبان کا درجہ دے کر اسے بارہویں جماعت تک لازمی قرار دیا گیا ہے۔

ان حالات میں ان لوگوں کو کیا طمانیت دی جا سکتی ہے جو اپنے بچوں کو کم از کم پانچویں جماعت تک اردو پڑھانا چاہتے ہیں۔ ایک سیدھی سی بات یہ ہو سکتی ہے کہ ان اسکولوں کو، جو اردو بولنے والے علاقوں میں پائے جاتے ہیں، پانچویں جماعت تک اردو زبان کو ذریعۂ تعلیم سے منسلک کیا جائے۔ ہندی کو تیسری جماعت سے شروع کیا جا سکتا ہے اور انگریزی کو چھٹی جماعت سے تاکہ ایک طالب علم آسانی سے وسطانیہ کی سطح پر ہندی میڈیم اسکولوں میں شریک ہو سکے۔ اسے انگریزی بھی تیزی سے سیکھنے میں آسانی ہوگی۔ شمالی ہند کے اسکولوں میں اب تو ہندی ہی تعلیم کا ذریعہ رہ گئی ہے۔ یو. پی. میں تیسری جماعت اور اس کے آگے سنسکرت کو ایک ماڈرن زبان کی حیثیت سے پڑھایا جاتا ہے۔ انگریزی کو چھٹی جماعت سے روشناس کیا گیا ہے۔ چھٹی جماعت سے بارہویں جماعت تک ہندی اور سنسکرت کا ایک مشترک نصاب بھی پڑھایا جاتا ہے۔ مختصر یہ کہ امتحانوں میں زبانوں کے 300 نشانوں کے منجملہ 134 نشان سنسکرت کے لیے مختص ہیں۔ 66 نشان ہندی کے لیے اور 100 انگریزی زبان کے لیے۔ اردو کا کوئی ذکر ہی نہیں! اس صورتِ حال میں تبدیلی لانا ضروری ہے تاکہ ہمہ لسانی اور ہمہ تہذیبی فضا پروان چڑھے۔ ہمارے بدلتے ہوئے سیاسی و معاشی حالات کے اس منظر میں اس تبدیلی کا فیصلہ کن اثر ہوگا۔

اردو بولنے والے جس کھلی ناانصافی کا شکار ہوئے ہیں اس نے صرف اردو کی بقا کے لیے ہی خطرہ پیدا نہیں کیا بلکہ اس طبقے کو ہلا کر رکھ دیا اور اب وہ یہ سوچنے پر مجبور ہوئے کہ اردو کی بقا میں ان کی خوش حالی مضمر ہے اور یہی انھیں مذہبی، سیاسی اور معاشی استحکام دے سکتی ہے۔ ہمیں اس ذہن کو بدلنے کی ضرورت ہے۔ ان لوگوں کی تعلیمی ضرورت اور سیاسی ارادہ، جن کی مادری زبان اردو ہے، ان میں تبدیلی لانے کے لیے ضروری ہے کہ زبان کے استعمال کی صورتِ حال کو بدلیں۔ اس کی بدولت وہ اپنی سماجی حیثیت میں بھی تبدیلی لا سکتے ہیں۔

یہ سچ ہے کہ ملک کی تقسیم کے بعد ہمارے دانشور طبقے کو اردو زبان سے کچھ زیادہ ہی ہمدردی ہوگئی گو ان کی بے عملی کے سبب یہ ہمدردی بے اثر ثابت ہوئی۔ بعض دانشوروں نے اردو کی حمایت میں لکھا لیکن یہ تحریریں حکومت کے سامنے حجت و تکرار ثابت ہوئیں۔ حکومت کے وثائق کے ذخیرے میں اضافہ ہوا۔ یہاں یہ کہنے کی ضرورت نہیں کہ ان کی یہ حجت و تکرار بے جان تھی۔ ان کی نمائندگی میں ویژن کا فقدان تھا اس لیے وہ موثر ثابت نہ ہو سکیں۔ جو بات خصوصیت سے اس میں

پائی گئی وہ ان کی مخلصانہ کوشش تھی لیکن صرف خلوص سے کام نہیں چل سکتا۔ اردو کو مسلمانوں کا مسئلہ قرار دیا گیا۔ تاہم اہم مسائل پر توجہ نہیں دی گئی۔ ریسرچ اسکالروں نے بھی اس کی اہمیت کو نہ جانا۔ پالیسی سازی کے لیے جس مواد کی ضرورت تھی وہ بھی پیش نہ کیا گیا۔ حکومت کی پالیسی تو اردو ادب کے کلچرل پہلو تک محدود ہے جیسے مشاعرہ، فکشن، ادبی تنقید وغیرہ۔ حکومت کی طرف سے اردو کے نصاب کی تیاری کا کام نام نہاد شاعروں، ادیبوں اور نقادوں کو تفویض کیا جاتا ہے۔ کسی اردو والے نے کبھی اس کوتاہ نظری کے خلاف احتجاج نہیں کیا۔ اردو زبان کی اصلیت تک حکومت کی پہنچ نہیں ہے۔ ان کے نزدیک اردو زبان گئی گزری زبان ہے اور اب اس کی کوئی اہمیت نہیں ہے۔ اردو بولنے والے ادنیٰ طبقے کو مجبور کیا گیا کہ وہ کوئی دوسرا ہی راستہ اختیار کریں اور ہندی درس گاہوں میں پناہ لیں۔ یہاں تو اردو کو اختیاری زبان کی حیثیت سے بھی پڑھایا نہیں جاتا۔ اکثر حالات میں اردو نصابی کتابوں کا جو ترجمہ کیا جاتا ہے وہ ناقص اور سمجھ سے باہر ہوتا ہے۔ مزید یہ کہ یہ کتابیں مارکٹ میں دیر سے پہنچتی ہیں۔

ایک اور افسوس ناک بات یہ ہے کہ شمالی ہند میں اردو میڈیم اسکولوں کا وجود ہی نہیں ہے۔ مہاراشٹر جیسی بعض ریاستوں میں ان کا وجود ہے لیکن یہاں دستیاب کتابوں کا معیار دوسری علاقائی زبانوں کے مقابلے میں بہت کم ہے۔ یہاں علاقائی زبانوں کی کتابوں کا ترجمہ انگریزی میں کیا گیا ہے۔ مزید تباہی یہ کہ اردو کی کتابوں کا ترجمہ علاقائی زبانوں میں کیا گیا۔ ان کم معیاری کتابوں کی دوبارہ جانچ نہیں کی گئی اور اس مسئلے پر سنجیدگی سے غور ہی نہیں کیا گیا۔ ان میں وہ کتابیں بھی شامل ہیں جو NCERT کی شائع کردہ ہیں۔ NCERT نے ان کتابوں کے نصاب کی تیاری اور اشاعت کا کام شاعروں اور نقادوں کو سونپتے ہوئے خودکشی کے رجحان کی طرح ڈالی ہے۔ اگرچہ ہمارے دانشور مصلحوں نے انگریزی نصاب کو زعفرانی لبادہ پہنانے کے خلاف فوراً ہی احتجاج کیا لیکن دکھ کی بات ہے کہ یہاں بھی ہندستانی زبانوں کو لے کر فرقہ وارانہ عوامل کی کارفرمائی کی وجہ سے بے تعلقی کا سلسلہ جاری رہا، خاص طور پر شمالی ہند میں جہاں ہندی کی کتابوں سے اردو کا ترجمہ کیا گیا۔ اردو نصاب کی کتابوں کی تیاری اور اشاعت کا کام ان شاعروں اور ادیبوں کے حوالے کرتے ہوئے جو یونی ورسٹی اساتذہ کے درجے کے ہیں NCERT نے اردو ادب کے تابوت میں آخری کیل گاڑ دی۔

ہمارا مقصد سہ رخی ہے۔ ہندستان کے موجودہ دور میں تعلیم کا جو بھی طریق کار ہے، اس کو پیش نظر رکھتے ہوئے از سرِ نو حقیقت پسندانہ جائزہ لیا جائے کہ اردو کی عملی تعلیم کو کس طرح روبہ کار لایا جائے۔ اردو بولنے والوں کی نمائندگی قبول کی جائے اور ان کے پیش کردہ مسائل پر غور کیا جائے۔ تیسرے یہ کہ کیا سہ لسانی فارمولے کے تحت اردو کو اول زبان کا درجہ دے کر لازمی قرار دیا جا سکتا ہے۔ اردو کو سیکولر تدریسی نظام میں، جو اس کا جائز مقام تھا، اس سے اسے محروم کر دیا گیا ہے۔ اب وہ کاروباری زبان کی حیثیت سے اس وقت تک باقی نہیں رہ سکتی جب تک کہ اسے تحتانوی درجے سے لے کر فوقانوی درجے تک تدریسی نصاب میں شامل نہ کیا جائے۔

اردو کو اختیاری زبان کی حیثیت سے ان طلبا کے لیے پیش کیا جائے جو انگریزی پڑھتے ہیں یا جن کا ذریعۂ تعلیم علاقائی زبان ہے۔ شمالی ہندستان کے ان علاقوں میں جہاں اردو والوں کی قابلِ لحاظ تعداد ہے اور جہاں دستور کی 26 ویں ترمیم کا قانون لاگو ہو سکتا ہے، وہاں طالب علموں کو 14 سال کی عمر تک اردو میڈیم میں تعلیم دی جا سکتی ہے۔ ایسے طلبا جنھیں اردو میڈیم میں پانچویں جماعت تک تعلیم حاصل کرنے کے مواقع حاصل ہیں وہ اردو کو پہلی دوسری یا تیسری جماعتوں سے اختیاری زبان کے طور پر بارہویں جماعت تک پڑھ سکتے ہیں۔ اس کا دارومدار ان کی ضرورت اور قابلیت پر ہے۔

جس طرح دیگر ترقی یافتہ اور فعال ممالک میں سماجی تبدیلیاں وقوع پذیر ہیں، اسی طرح ہندستان میں بھی یہ تبدیلیاں نمایاں ہیں۔ دستور کی 86 ویں ترمیم، جس کا اعلان 13 دسمبر 2002 کو ہوا، اس کی رو سے بچوں کو 14 سال کی عمر تک تعلیم حاصل کرنے کا بنیادی حق ہے۔ مناسب یہ ہوگا کہ بچے یہ تعلیم مادری زبان کے میڈیم سے حاصل کریں اور اردو مادری زبان والے طلبہ کے لیے اس کا انتظام اردو میڈیم سے کیا جائے۔ یہ بھی ضروری ہے کہ اردو داں حلقوں میں انگریزی ذریعۂ تعلیم کی مخالفت محض برائے مخالفت نہ ہو۔

نوٹس:

1. منسٹری آف ہیومن رسورس ڈیولپمنٹ کے زیرِ اہتمام نیشنل کونسل برائے فروغ اردو زبان نے، جو وزارتِ فروغ انسانی وسائل، حکومتِ ہند کا مشاورتی ادارہ ہے، 21 تا 23 مارچ

ایک سہ روزہ سمینار منعقد کیا۔

میں بھی اس سمینار میں موجود تھا جہاں مدھیہ پردیش مدرسہ بورڈ کے چیئرمین ڈاکٹر حلیم خاں نے تفصیل سے بتایا کہ مختلف ریاستوں کے مدرسہ بورڈز کے علاوہ ہوم منسٹری کے تحت کام کرنے والے دوسرے اداروں نے بھی بڑی ہی جانفشانی سے مدارس کی تعداد اور ان میں زیر تعلیم طلبہ کا ڈیٹا جمع کیا ہے۔

افسوس کی بات یہ ہے کہ مدرسوں کو جدید رجحانات کے تحت لانے کے لیے سال 2003 میں حکومت نے صرف 2 کروڑ روپوں کی رقم مختص کی تھی جو شاید چند مدرسوں کی جدید کاری کے لیے بھی ناکافی ہو۔

یہ بتانا ضروری ہے کہ شمالی ہندستان میں ہندی زبان کے جارحانہ رویے کا سبب ہندتوا نظریے کی پشت پناہی ہے۔ ہندی زبان کے سوال پر بہت سے آزاد خیال ہندو بھی قومی زبان کے اس محدود نظریے کی طرف جھک جاتے ہیں جو سیاسی یعنی جدید ہندی کو قومی زبان بنانے کا حامی ہے۔ لکھنؤ سے شائع ہونے والے ایک روزنامے میں آر.ایس.ایس. کے سرسنگھچالک کے حوالے سے بتایا گیا ہے کہ انھیں اس اطلاع سے خوشی ہوئی کہ یوپی کے چیف منسٹر ملائم سنگھ یادو نے ہندی اور سودیشی جیسے موضوعات پر آر.ایس.ایس. کی حمایت کی۔ بی.جے.پی. اور یادو کی سماج وادی پارٹی کے ایک دوسرے سے قریب ہونے پر سرسنگھچالک نے کہا" یہ ایک صحت مند علامت ہے کہ وہ پارٹیاں جو ابھی تک اقلیتوں کا راگ الاپ رہی تھیں اب وہ ہندتوا کی اہمیت کو محسوس کرنے لگی ہیں۔" (انڈین اکسپریس۔نئی دہلی 23 دسمبر 2003)

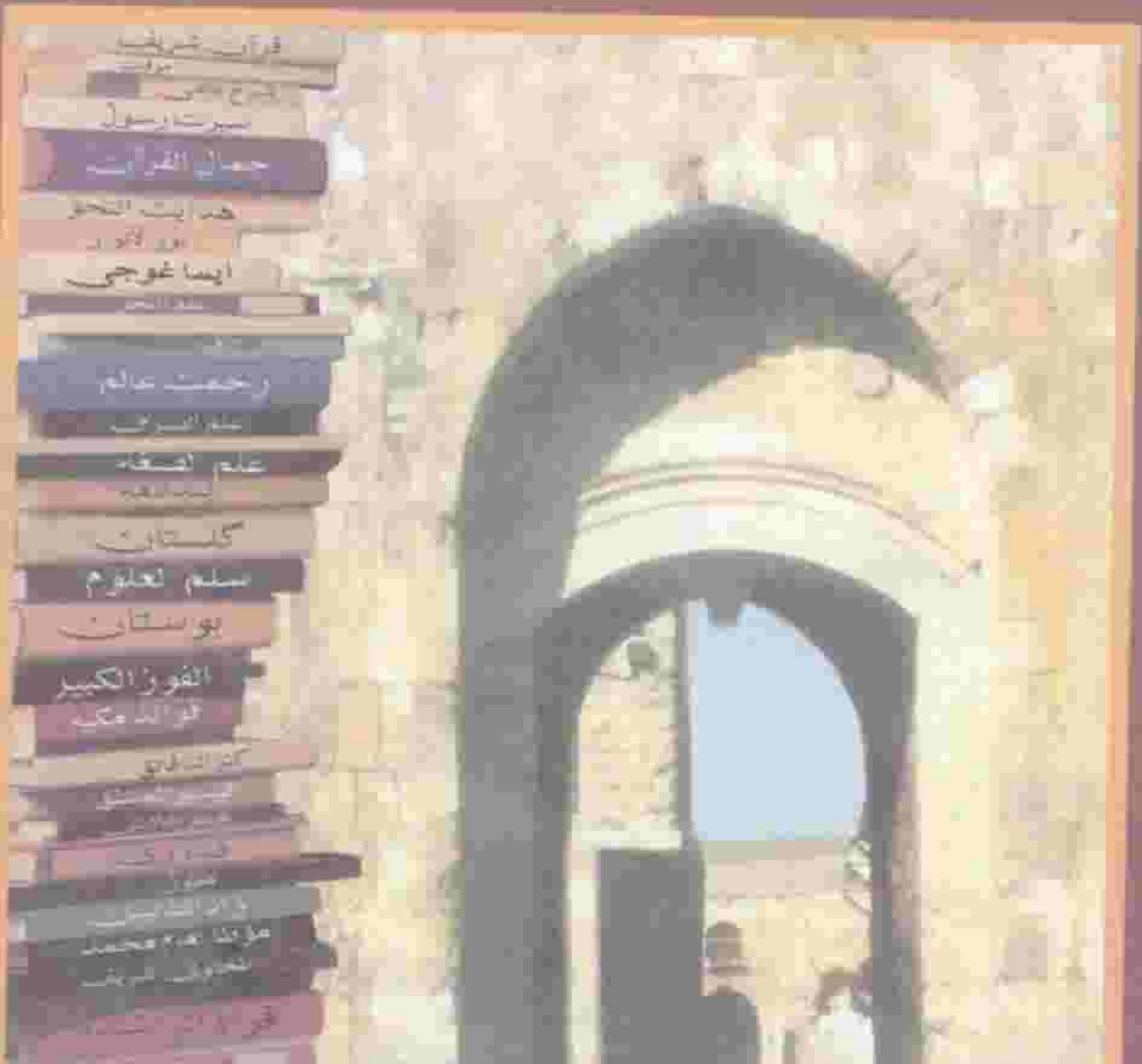
دستور کی 86ویں ترمیم جس کا اعلان 13 دسمبر 2002 کو ہوا، اس میں بنیادی حقوق کی دفعہ A-21 کے تحت ایک جملہ شامل ہے: 6 تا 14 سال کے تمام بچوں کے لیے حکومت لازمی تعلیم کا انتظام کرے گی۔ یہ تعلیم کس طرح دی جائے اس کا فیصلہ خود حکومت کرے گی۔

سلمان خورشید

OOO

دینی مدارس

نصاب و نظامِ تعلیم اور عصری تقاضے



مولانا ڈاکٹر حافظ حقانی میاں قادری
فاضل علوم اسلامی، ایم اے، ایم فل، پی ایچ ڈی

روایتی مدارس کی اصلاح کی ضرورت کیوں؟

پروفیسر ڈاکٹر نثار احمد فاروقی
(صدر شعبہ عربی، دہلی یونیورسٹی)

مدارس عربیہ کا نظام تعلیم و تربیت ایک مسلسل اور مضبوط روایت ہے۔ قدیم زمانے میں اس کے دائرہ کار میں تمام عقلی و نقلی علوم تھے اس لئے اعلیٰ تعلیم کے مرکز کلیہ کہلائے۔ کالج اسی کلیہ کی تبدیلی شدہ شکل ہے۔

جب سے مغربی نظام تعلیم نے مشرق پر شب خون مارا ہے، مدارس کا مقصد صرف تبلیغ دین اور تحفظ شریعت ہو کر رہ گیا۔ یہ بھی بلند اور لائق احترام مقصد ہے، مگر دنیوی تعلیم کو اپنے ہاتھوں سے مغربی اداروں کو سونپ دینا بھی کچھ دین کی خدمت نہ ہوئی۔

میرا تجربہ یہ ہے کہ روایتی مدارس میں تعلیم حاصل کرنے والوں کی علمی بنیادیں مضبوط ہوتی ہیں مگر فکر کا دائرہ محدود رہ جاتا ہے، یونیورسٹی سے پڑھ کر نکلنے والوں کی بنادیں اکثر کمزور ہوتی ہیں اور دائرہ فکر وسیع ہوتا ہے اس لئے ان کے علم کا کوئی واضح مقصد نہیں بن پاتا۔ اگر صرف روزی کمانا تعلیم کا مقصد ہو تو اس سے پست تر کوئی اور نظریہ نہیں ہو سکتا۔ اسی طرح اگر خدمت دین کے لئے علم حاصل کرنے والے خود کو امور دنیا میں ناکارہ بنا کر رکھ لیں تو اس سے بھی علم کی سبکی ہوتی ہے۔

ہمارے مدارس کا نصاب پہلے تین درجوں میں بٹا ہوا تھا۔ (۱) تعلیم، (۲) افادیت، (۳) فضیلت۔ تعلیم کی سطح پر تو نوشت و خواند سیکھ لینا اور روزمرہ کے کاموں میں لکھنے پڑھنے کے لئے دوسروں کا محتاج نہ ہونا ہی کافی سمجھا جاتا تھا۔ افادیت کا مرحلہ یہ تھا کہ اتنی تعلیم حاصل کرلیں جو دوسروں کو بھی پڑھا سکیں، یا دفتر کچہری کا کاروبار چلالیں اور فضیلت کا درجہ یہ کہ تصنیف و تالیف اور خطبات و مقالات کی اہلیت پیدا ہو جائے اس کے بعد ایک سیڑھی

اختصاص کی اور سب سے اونچی منزل اجتہاد کی تھی۔ جس طرح قطب مینار کی دو منزلیں زلزلوں سے گر گئیں اسی طرح زمانے کی گردش نے اختصاص اور اجتہاد کی منزلوں کو زمین بوس کر دیا۔ اس لئے ان کا تذکرہ بے کار ہے۔

مدارس کے نصاب تعلیم میں افادیت کی منزل تک دین اور دنیا دونوں کو ساتھ لے کر چلنا چاہئے تھا' آخر دنیا کو "مزرعة الآخرة" (آخرت کی کھیتی) کہا گیا ہے! میں نہیں سمجھتا کہ مدارس سے پڑھ کر نکلنے والا کچہری میں' پولیس میں' انکم ٹیکس میں اور دنیا جہاں کی دوسری تکنیکی کمپنیوں اور دفتروں میں کیوں نہ جائے۔ اس طرح تو تبلیغ دین کا بھی اچھا اور وسیع میدان ملتا ہے' صالح افراد اور اخلاقی تعلیم کے زیور سے آراستہ لوگ محکموں میں جائیں تو کرپشن اور بد عنوانی بھی کم ہو گی۔

یہ نہ سمجھا جائے کہ حکومت ان مدارس کی سندوں کو تسلیم نہیں کرتی یا بے وقعت سمجھتی ہے۔ یہ مدارس خود اپنی اسناد کو تسلیم کرانے کے لئے کوشش نہیں کرتے اس کا مجھے ذاتی تجربہ ہے۔ بعض بڑے مدارس اگر اپنے نصاب کو بی اے یا ایم اے کے مساوی تسلیم کرانے کی کوشش کرتے تو اس سے ان مدارس کے فارغ التحصیل طلبہ کو بہت سے دوسرے فوائد حاصل ہو سکتے تھے مثلاً فوج میں ہر مذہب کے عالم کو ملازم رکھا جاتا ہے۔ دوسرے مذاہب کے لوگ جو اپنی مذہبی تعلیم روایتی اداروں سے حاصل کر کے آئے ان کی سندیں تو گورنمنٹ میں تسلیم شدہ تھیں انہیں وہ گریڈ مل گئے جو مثلاً بی اے یا ایم اے پاس ملازم کو مل سکتے ہیں۔ سوال مولوی صاحبان کا تھا کہ ان کی سند کو ہم کیا سمجھیں؟ میں نے کمیٹی کے ممبر کی حیثیت سے کہا کہ مدارس عربیہ کے فاضل تقریباً ۷۔۸ سال کا کورس پڑھتے ہیں اور آخری دو برسوں میں انہیں وہی کتابیں پڑھنا ہوتی ہیں جو ہم ایم اے میں پڑھاتے ہیں اس لئے فاضل اسلامیات کو بھی ایم اے کے مساوی سمجھا جانا چاہئے۔ متعلقہ افسروں نے کہا کہ ہمیں اس میں کوئی اعتراض نہیں' مگر ہم کسی کے گھر یہ کہنے نہیں جائیں گے کہ ہم آپ کی ڈگری کو ایم اے یا بی اے کے برابر سمجھتے ہیں۔ وہ ادارہ ہم کو لکھے کہ ایسا نصاب ہے اور اتنے دنوں تک پڑھایا جاتا ہے تو ہم اسے تسلیم کرنے پر غور کر سکتے ہیں۔ بات معقول تھی۔ اتفاق سے کچھ ہی دنوں کے بعد مجھے ایک ایسے جلسے میں شرکت کا اتفاق ہوا جہاں بڑے بڑے دینی مدارس کے ذمہ دار حضرات بھی مدعو تھے۔ میں نے یہ مسئلہ ان کے سامنے رکھا اور یہ درخواست کی کہ وزارت

تعلیم کو ایک خط مدرسہ کی طرف سے جائے اور اس کے ساتھ نصاب کی نقل بھی نتھی ہو تو ان کی سند تسلیم کر لی جائے گی اور اس سے بعض ان مولویوں کو فائدہ تو فوراً ہی ہو جائے گا جو فوج میں معمولی گریڈ پر کام کر رہے ہیں۔ مگر میری یہ گزارش ایک بزرگوار نے حقارت کے ساتھ رد کر دی اور کہا کہ "ہم تو دین کے لئے سپاہی پیدا کر رہے ہیں ہم انہیں دنیا کی چاٹ لگا دیں گے تو دین کا کام کون کرے گا؟"

میری موٹی سی عقل یہ بھی سمجھنے سے قاصر ہے کہ خدمت دین کے لئے فقر و فاقہ اور تنگی ترشی کو ایک لازمی عنصر کیوں سمجھ لیا گیا ہے۔ یہ بہت اچھی بات ہے کہ کوئی بوریا نشیں ہو' زاہدانہ زندگی گزارتا ہو' دنیوی عیش اور لذات و تنعمات کی ہوس اس کے دل میں نہ ہو اور وہ علم و فن کی یا دین کی یا سوسائٹی کی مخلصانہ خدمت کرے۔ لیکن کیا یہ سمجھنا بھی ضروری ہے کہ جو فارغ البالی سے بسر کر رہا ہے۔ وہ خدمت دین نہیں کر سکتا؟

آج ہندوستان میں چھوٹے بڑے مکاتب و مدارس ہزاروں کی تعداد میں ہیں دیہات و قصبات میں بھی مسجدوں میں مکتب کھلے ہوئے ہیں۔ اوسط درجے تک تعلیم دینے والے مدارس سینکڑوں ہوں گے اور موقوف علیہ تک پڑھانے والے ادارے بھی درجنوں ہیں۔ بہت کم ادارے ایسے ہیں جن کے پاس اپنے سالانہ بجٹ کی تکمیل کے لئے مستقل ذرائع آمدنی موجود ہوں۔ تھوڑے بہت اوقاف ہیں۔ بینک کے سود پر گزر کر نہیں سکتے اس لئے عموماً اور بلا استثنیٰ چندے اور عطیات سے یہ ادارے چلتے ہیں اور یہ کاروبار اتنے بڑے پیمانے پر ہو رہا ہے کہ اس پر کوئی فخر نہیں کیا جا سکتا۔ یہ محصل زکوٰۃ کا روپیہ بھی وصول کر لاتے ہیں حالاں کہ یہ جائز نہیں اور اس طرح زکوٰۃ ادا بھی نہیں ہوتی۔

مولانا مناظر احسن گیلانی مرحوم نے یہ تجویز پیش کی تھی جن علاقوں میں مدارس ہیں وہاں جو خام مال پیدا ہوتا ہے اور اس کی مدد سے جو گھریلو صنعتیں یا Small scale industries چلائی جا سکتی ہیں وہ قائم کی جائیں اور ان کی آمدنی سے مدارس کے مصارف پورے ہوں' یہ بہت مفید اور حکیمانہ تجویز تھی اس سے گھریلو صنعت و حرفت اور مختلف فنون کو بھی فروغ ملتا اور مسلمانوں کا صنعت و حرفت کے میدان میں تناسب بڑھنے لگتا۔ مگر سب نے ان باتوں کو ایک کان سے سنا دوسرے سے اڑا دیا۔

تعلیم یا Education اب ایک پورا فن Discipline بن چکی ہے۔ دنیا میں ہزاروں

لاکھوں ادارے اس موضوع پر اور اس کے Methods پر کام کر رہے ہیں۔ مگر ہمارے مدارس نے۔ Methods of teaching میں کوئی اضافہ یا اصلاح کرنے کی کبھی نہیں سوچی۔ اسی طرح نصاب میں جو کتابیں شامل کر لی ہیں بس وہ ابد الآباد تک کے لئے ہیں اور سنتہ اللہ کی طرح ان میں بھی کوئی تبدیلی نہیں آسکتی۔ مثلاً زبان کی تعلیم کے اب نئے Methods نکل آئے ہیں۔ گرامر سے زبان پڑھانا غیر ضروری اور غیر مفید سمجھا جاتا ہے۔ بلکہ زبان سے گرامر کو سمجھایا جاتا ہے۔ یعنی جس طرح ہم نے قواعد پر نظر کئے بغیر اپنی مادری زبان خود بخود سیکھ لی ہے اور اس میں تذکیر و تانیث یا واحد و جمع یا غائب و حاضر کے قواعد کا غیر شعوری طور پر ہمیں احساس رہتا ہے اسی طرح عربی کو بھی سیکھا جاسکتا ہے۔ قواعد سے سیکھنا ایسا ہے جیسے اندھے کے ہاتھ میں لاٹھی دے دی۔ وہ ٹول ٹول کر چلتا رہے گا اور سائنٹک گرامر سے زبان سیکھنا گویا راستے کو آنکھوں سے دیکھنا ہے۔ مگر ہمارے مدارس آج بھی کتاب الصرف کتاب النحو، میزان منشعب کافیہ اور شرح ملا جامی وغیرہ کے چکر میں پڑے ہوئے ہیں۔ ان کتابوں کی قدر و قیمت میں کلام نہیں، مگر طلبہ کے لئے اس سے زیادہ آسان اور سائنٹیفک لٹریچر پڑھانے کو موجود ہو تو اس سے فائدہ کیوں نہ اٹھایا جائے۔ افسوس کہ میری ناقص عقل اس کو سمجھنے سے قطعاً انکار کر دیتی ہے۔

مدارس میں علم و تحقیق کا شعبہ ہوتا تو یہاں سے ایسے کام ہو سکتے تھے جن کی ساری دنیا میں پذیرائی ہوتی۔ بیروت کا کیتھولک مشن چند کتابوں کی فروخت سے چل رہا ہے جو لاکھوں کی تعداد میں چھپ کر ساری دنیا میں پھیل گئی ہیں' ان میں سے ایک لغت کی کتاب المنجد بھی ہے جو ہر عربی داں کے گھر میں ملے گی' ان مولوی صاحب کی کتابوں میں بھی ہو گی جو رد عیسائیت کو خدمت دین متین سمجھ کر جی جان سے اس میں لگے ہوئے ہیں۔ اسی المنجد کو وہ اٹھا کر دیکھیں تو طلقاء کے معنی لکھے ہیں۔ الذین أدخلوا الاسلام کرھاً۔ یہ ایک ہی مثال کافی ہے۔ وقت نہیں ہے ورنہ دوسری مثالیں بھی پیش کرتا۔ غیر المغضوب علیھم ولا الضالین۔ آپ ہر نماز میں پڑھتے ہیں۔ مغضوب کے معنی المنجد کی مدد سے سمجھنے کی کوشش فرمایئے! اس کو کہتے ہیں کہ ہماری جوتی اور ہمارا سر! میں نہیں سمجھتا کہ اس قسم کے کام ہمارے دینی مدارس میں کیوں نہ ہو سکتے تھے اور طباعت اشاعت کتب سے ہمارے مدارس کیوں نہیں چلائے جاسکتے تھے۔

اسی طرح ان مدارس و مکاتب کی کوئی مرکزی تنظیم نہیں ہے۔ اس میں اختلاف عقائد مانع آتا ہے۔ جس کا جو عقیدہ اور جو مسلک ہے وہ اس کے مطابق پڑھائے مگر یہ اس کے لئے کیوں مانع ہے کہ کوئی مرکزی تنظیم مدارس وجود میں آئے۔ اگر ایسی تنظیم ہوتی تو اس کے فوائد اتنے تھے کہ حدو حصر سے باہر۔ مگر آہ! جنہیں اپنے مسلک کی پیچ نے اس منزل تک پہنچا دیا ہے کہ حضرت نظام الدین اولیاءؒ اور حضرت شاہ ولی اللہ محدث دہلویؒ کو بھی اپنے عقائد سے مشرف کرنے میں بے باک ہیں ان سے کیسے توقع کی جائے کہ وہ دینی مدارس کی مرکزی تنظیم بننے دیں گے اور بن جائے تو اسے چلنے دیں گے ؟

ان مدارس کے سلسلے میں ایک بات یہ بھی ضروری ہے کہ انہوں نے دوسری زبانوں کی اہمیت' قوت اور گرفت کو نہیں سمجھا۔ اگر یہ ہر علاقے کی زبان کی قدر کرتے اور اس میں اپنا لٹریچر اور مواعظ پھیلاتے تو آج نقشہ ہی دوسرا ہوتا۔ فی الحال تو یہ معلوم ہوتا ہے کہ مسلمان ہونے کے لئے عربی جاننا ضروری ہے حالاں کہ اصولی طور پر یہ بات درست نہیں۔ اس کی تفصیل فی الحال خارج از مبحث ہو گی۔

ان مدارس کی یہ بھی ذمہ داری تھی کہ ایسے لوگ تیار کئے جاتے جو غیر مسلموں تک اسلامی تعلیمات کو اس انداز سے پہنچائیں کہ اسلام کے بارے میں جو غلط فہمیاں دشمنوں کی پھیلائی ہوئی ہیں وہ دور ہو جائیں۔ میرا تجربہ یہ ہے کہ غیر مسلموں تک اسلام کی صحیح تصویر پہنچی ہی نہیں ہے اور آج بھی اگر کہیں اس کا موقع ملتا ہے تو وہ متاثر ہوتے ہیں اور حیرت کرتے ہیں کہ کیا واقعی اسلام یہ ہے جو آپ کہہ رہے ہیں ؟

جب حفاظت دین اور تبلیغ دین مدارس کا مقصد وجود ہے تو یہ کام کرنے والے بھی مدارس ہی سے پیدا ہونے چاہئیں...... باتیں تو خدا جانے کیا کیا ذہن میں آتی ہیں مگر پھر یہ شعر پڑھ کر بیٹھ رہتا ہوں کہ

رند خراب حال کو زاہد نہ چھیڑ تو
تجھ کو پرائی کیا پڑی اپنی نبیڑ تو

ہندستان میں
اردو سیاست کی تفہیمِ نو

اطہر فاروقی

حقوق اور قوم کے درمیان اردو

پرتاپ بھانو مہتا

جدید ہندستان میں اردو اور اردو تعلیم کے مطالبے کو سمجھنے کا کون سا معقول اور مناسب استدلال ہو سکتا ہے[1] پہلے ہمیں اسے سمجھنے کی ضرورت ہے۔ ایک معنی میں اس سوال کا جواب بہت ہی سیدھا سادا ہے۔ جیسا کہ مختلف انٹرنیشنل کنونشنوں میں ظاہر کیا گیا ہے ہر شخص کو حق ہے کہ وہ اپنی زبان استعمال کرے اور اپنی مرضی سے سماجی، معاشی، مذہبی اور کلچرل زندگی گزارے۔ ہر وہ شخص جو کسی لسانی گروہ سے تعلق رکھتا ہے، اپنی زبان اپنے حلقے کے لوگوں میں ہو کہ پبلک میں، بغیر کسی اعتراض یا امتیاز کے استعمال کر سکتا ہے۔ اس کے لیے نہ کوئی خطرہ ہو سکتا ہے اور نہ کوئی رکاوٹ۔ حکومت کو اختیار نہیں کہ راست یا بالواسطہ اپنی پالیسیوں کے توسط سے اس پر غیر ضروری روک لگائے اور اس لسانی گروہ کو تنگ کرے۔ اگر کوئی سوسائٹی یا حکومت ایسے حالات پیدا کرتی ہے کہ ایک خاص لسانی گروہ کو اپنی زبان کے استعمال میں دشواری پیش آئے تو یہ نہ صرف ان کے لسانی حقوق کی خلاف ورزی ہے بلکہ ان کے دیگر حقوق بھی اس سے متاثر ہوتے ہیں اور یہ بڑی ہی ناروا اور ناگوار بات ہے۔

اردو کا معاملہ قابل فہم اور بہت سادہ ہے۔ ہندستان کی ریاستوں کی اردو کے معاملے میں جو پالیسیاں ہیں وہ نامناسب حد تک اردو والوں کے حقوق کو مجروح کرتی ہیں، یہاں تک کہ ان سے دستور میں دیے گئے ریاست کے رہنمایانہ اصولوں کی بھی خلاف ورزی ہوتی ہے۔ Directive Principles of State Policy کے سکشن 21 میں جو دستور کی دفعہ 350A میں شامل ہے مندرجہ ذیل حقوق دیے گئے ہیں:

مادری زبان میں ابتدائی مرحلے پر تعلیم کی سہولتیں: ہر ریاست اور لوکل اتھارٹی کی یہ کوشش

ہونی چاہیے کہ لسانی اقلیتوں کے بچوں کو ابتدائی مرحلے ہی میں ان کی اپنی زبان میں تعلیم دی جا سکے۔ صدر جب بھی محسوس کرے کسی بھی ریاست کو ایسی ہدایات جاری کر سکتا ہے کہ ان بچوں کی تعلیم کے لیے سہولتیں بہم پہنچائی جائیں۔

اگرچہ کہ لفظ ''کوشش'' کی توجیہہ کسی بھی ریاست کی ذمے داری تو نہیں ہے اور اس میں بھی شک نہیں کہ ہمارے دستور نے اردو کے حق میں بہت زیادہ تیقنات بھی نہیں دیے۔ اسی بنیاد پر ہندستان کی ریاستوں نے اردو کو وہ مراعات نہیں دیں جو انھوں نے دیگر زبانوں کو دیں۔ متعلقہ ریاستوں نے اردو کو سرکاری موقف دینے سے انکار کیا جس کی وہ مستحق تھی۔ اردو ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے گورنمنٹ کے کسی بھی اسکول میں تقریباً موجود نہیں ہے، ایسے علاقوں میں بھی نہیں جہاں اردو بولنے والوں کی تعداد قابلِ لحاظ ہے۔ اس کا مطلب یہ ہے کہ اردو ذریعۂ تعلیم یا اردو میں تعلیم صرف مدرسوں میں دستیاب ہے۔ اس طرح اردو بولنے والے طالب علموں پر یہ ایسا بار ہے جو ان کے غیر اردو داں ہم جماعتوں پر نہیں ہے۔ اگر وہ گورنمنٹ اسکول کی تعلیم قبول کرتے ہیں تو انھیں اپنے لسانی ورثے کو خیرباد کہنا ہوگا۔ یا پھر پبلک اداروں سے علاحدگی اختیار کرتے ہوئے اپنے لسانی ورثے سے چمٹے رہنے پر اڑے رہنا پڑے گا۔ اردو داں معاشرے کے جغرافیائی حالات کے بھی اتنے ہی پیچیدہ تر ہیں جتنے اس کے سیاسی حالات ہیں۔ اگرچہ کہ یہ سب سے بڑی اقلیتی زبان ہے اسے ریاست کی بہت کم حمایت حاصل ہے۔ دوسری تمام اہم اقلیتی زبانوں کو جغرافیائی مرکزیت حاصل ہے اور ریاستی حکومت کی سرپرستی بھی۔ اردو کو صرف جموں اور کشمیر کی حکومت کی سرپرستی حاصل ہے جہاں اردو بولنے والوں کی ایک چھوٹی سی تعداد بستی ہے۔ فروغ اردو کے لیے قائم کی ہوئی گجرال کمیٹی نے جو سفارشات پیش کیں ان میں ان علاقوں میں اردو میڈیم اسکولوں کا قیام شامل ہے جہاں اردو بولنے والوں کی تعداد دس فی صد سے زائد ہے۔ کمیٹی نے سہ لسانی فارمولے میں بھی ترمیم کی سفارش کی ہے کہ شمالی ہندستان میں انگریزی اور ہندی کے ساتھ اردو کو لازمی طور پر شامل کیا جائے۔ ان چند معمولی سفارشات سے یہ ثابت نہیں ہوتا کہ اردو کی حالت بہتر ہوگی جب کہ ہم یہ بھی جانتے ہیں کہ ریاستیں ان تجاویز پر عمل پیرا نہیں ہوئیں۔

کوئی معقول استدلال پیش نہیں کیا جا سکتا یہ کہنے کے لیے کہ حکومت کی پالیسی کی وجہ سے

اردو کے ساتھ ناانصافی نہیں ہوئی ہے۔ بعض اسکالر ہی اس بات سے انکار کر سکتے ہیں کہ اردو سے امتیاز کا سبب حکومت کی غیر جانبدارانہ پالیسی ہی نہیں جو غیر ارادی بھی ہے بلکہ یہ امتیاز واضح طور پر ارادی ہے۔ اردو کا دعویٰ اپنے حق میں انصاف کا مطالبہ کرتا ہے۔

یہ مقالہ اردو کے معاملے میں ایک طرح سے بیجا مداخلت ہے۔ یہ وہ فریضہ انجام نہیں دے سکتا جو دوسرے مقالے بہ خوبی انجام دے سکتے ہیں۔ تاریخی اور عملی دشواریاں، جن سے اردو دوچار ہے، شاید اس میں انھیں سمجھنے اور ان سوالات کو اٹھانے کی کوشش کی گئی ہے کہ کسی زبان کا، خاص طور پر اردو کا کیا مقام ہونا چاہیے۔ اس میں یہ بتانے کی کوشش کی گئی ہے کہ کس طرح کسی زبان کی حقیقت کی دریافت اور اس کی شناخت زبان کے مسئلے پر بحث کرنے میں مانع ہوتی ہے۔ مقالے کے دوسرے نصف میں سیاسی نظریات کی روشنی میں اردو کا المیہ کیا ہوگا اس پر غور کیا جائے گا۔ ایک جمہوری سماج اردو کے مقدر کا خیال کیوں کرے؟

اگر چہ کہ اردو بولنے والوں کے ساتھ جو ناانصافی ہوئی ہے وہ محسوس کی جا سکتی ہے لیکن یہ ایک قول محال ہے کہ وہ زبان جو مساوات حقوق اور انصاف کی زبان ہے وہ اردو کے مطالبات کو آگے بڑھانے میں کمزور ثابت ہو چکی ہے۔ یہ اس لیے ہوا ہے کہ زبان سے متعلق ہمارا مکالمہ قومیت کے گھیرے میں پڑ گیا ہے۔ اس مکالمے میں اردو قومیت کی دیگر (other) بن گئی ہے۔ وہ زبان جسے اب تن تنہا تقسیم کا بوجھ اٹھانا ہے۔ اردو کو بتدریج فرقہ واریت سے جوڑا گیا ہے، ایک مخصوص گروہ کی یہ شناخت بن گئی ہے اور زبان کی حیثیت سے اس کا بکھر جانا ایسے ہی ہے جیسے ایک سکے کے دورخ ہوتے ہیں۔ اردو کے متعدد دعوے کمزور پڑ گئے ہیں کیوں کہ اب اس کی شناخت ایک مخصوص مذہب سے وابستہ ہوگئی ہے۔ درحقیقت یہ دنیا کی ان زبانوں میں سے ایک ہے کہ اسے صرف زبان نہیں کہا جاتا بلکہ اس کی حیثیت نشان بنانے والے (مارکر) کی ہے اور جو قومیت کے تصور کو جوکھم میں ڈالے ہوئے ہے۔ اردو کے اس زوال کی تصویر انیتا دیسائی کے ناول (In Custody) میں بڑے ملال کے ساتھ پیش کی گئی ہے۔ اردو کا ایک پرستار اس ناول میں اپنے آفیسر سے رخصت مانگتا ہے تاکہ وہ اردو کے ایک مشہور و معروف شاعر نور شاہ جہاں آبادی کا انٹرویو لے سکے تو اسے جواب دیا جاتا ہے:

''میں تمھارا تبادلہ تمھارے چہیتے محکمے اردو میں کروا دوں گا۔ میں اپنے محکمے میں تم جیسوں کو نہیں رکھوں گا۔ تم میرے ساتھ کام کرنے والوں کو اپنے اسلامی نظریات سے تباہ کر دوگے۔ تمھاری اردو زبان — میں پرنسپل سے تمھاری شکایت کروں گا۔ تمھارے بارے میں آر.ایس.ایس. کو مطلع کروں گا کہ تم غدار ہو۔''

اس طرح کا رجعت پسندانہ رویہ اردو بولنے والوں کے تردد وخوف میں اضافہ کر دیتا ہے۔ جہاں زبان مذہبی شناخت کی غمازی کرتی ہے۔ لیکن زبان اس زاویے سے قوم کی بھی شناخت ہے۔ یہ حیرت کی بات نہیں کہ اردو کو تن تنہا قومی الجھنوں کو سہارنا پڑتا ہے۔ جب بھی اردو کی بات آتی ہے تو انصاف کے تمام دعووں کو اس خوف، الجھن اور دباؤ کے نیچے دبا دیا جاتا ہے۔

اردو سے متعلق اس خوف اور الجھن کو دور کرنے کو جی چاہتا ہے۔ یقیناً اس خوف کی کوئی بنیاد نہیں ہے. مذہبی شناخت یا لسانی الحاق جب قومی وفاداری کے ساتھ ہو جاتے ہیں تو قومیں ایک دوسرے پر سبقت لے جانا چاہتی ہیں جس کی وجہ سے آپس میں تشدد کی فضا پیدا ہوتی ہے۔ لیکن نہ تو انھیں اس تشدد کا خوف ہوتا ہے اور نہ کسی طرح کی الجھنوں کی انھیں پروا ہوتی ہے۔ ہم آخر وقت تک کہتے جائیں گے کہ اردو صرف مسلمانوں کی زبان نہیں ہے۔ ہم تاریخی واقعات کو لے کر اس بات کی بھی کوشش کر سکتے ہیں کہ اس وقت اردو اور ہندی کو جس طرح الگ الگ کیا گیا ہے وہ مصنوعی تقسیم ہے۔ ہم اس بات کا عملاً ثبوت پیش کر سکتے ہیں کہ اردو بولنے والے دیس سے بے وفائی نہیں کر سکتے۔ اس کتاب کے بیشتر مقالہ نگاروں نے اس بات کو بڑی مہارت سے ثابت کیا ہے۔ لیکن یہ کوششیں زیادہ کارآمد ثابت نہیں ہوئیں۔ اردو کا مطالبہ مقبول ہو اس کے لیے ہمیں بڑی محنت کرنی پڑے گی۔ انصاف کے تقاضے پورے ہوتے ہوئے نظر نہیں آتے اور اردو کے وہ مطالبے جو حقوق پر مبنی ہیں ان کی سنوائی مشکل ہے۔ تب ہم کس بات کی اپیل کریں۔

اردو کی مخالفت اور حمایت کرنے والوں کو اردو کے مقدر سے کوئی سروکار نہیں ہے لیکن مسئلہ یہ ہے کہ ان لوگوں سے کیسے نمٹیں جو اردو کے واجبی مطالبے کو سننا ہی نہیں چاہتے اور اسے تعلیمی نصاب میں شامل کرنے کے مخالف ہیں۔

ہماری مشکلات میں ایک اور پیچیدگی ہے۔ اس کے بارے میں رابرٹ کنگ نے جو

اصطلاح دی ہے وہ ہے" زبان کا عالمانہ استعمال" اس تصور نے زبان کی مقصدی تعلیم پر منفی اثر ڈالا ہے۔ زبان کے کئی مقاصد ہیں۔ یہ معلومات کا ذخیرہ ہے، خیالات کی ترسیل کا ذریعہ، کلچرل یادداشت کا ایک خزانہ۔ اگر مبالغہ نہ سمجھا جائے تو کہا جا سکتا ہے کہ زبان ہی کی وجہ سے ساری دنیا کا وجود قائم ہے۔ چارلس گیلر نے کہا کہ [2] زبان انسانی محسوسات تک پہنچنے کا وسیلہ ہے۔ ایک دوسرے کی سرگرمیوں اور آپسی رشتوں کو جاننے کا ذریعہ۔ ایک اہم بات یہ ہے کہ یہ صرف ایک ایسا آلہ نہیں جس کی وجہ سے انسانی سرگرمیاں قائم ہیں بلکہ یہ کہنا بجا ہوگا کہ خود زبان سرگرمیوں کی قائم مقام ہے۔ ہمارے لیے اس کا احاطہ کرنا مشکل ہے کہ زبان اپنے افق سے ماورا کیسے کیسے اظہارات کے امکانات پیدا نہیں کرتی۔

زبان کا ایک اہم استعمال یہ ہے کہ وہ ایک علامت بن کر غیر لسانی منازل طے کرتی ہے۔ ایک سطح پر یہ ہمیں آزادی بخشتی ہے۔ ہم یہ سوچ سکتے ہیں کہ اس کے استعمال سے ہم کچھ اور بھی حاصل کر سکتے ہیں۔ اس نقطۂ نظر سے زبان کی قدر صرف داخلی نہیں کہ ثقافتی یادوں کی طرح اس کی توقیر ہو اور یہ نصاب ترتیب دینے والی ہو۔ یہ ایک سافٹ ویر کی طرح ہے، ایک ایسا آلہ ہے جس سے کوئی بھی مقصد حاصل کیا جا سکتا ہے۔ کئی معاملات میں انگریزی زبان اس طرح کے اہم رول ادا کرتی ہے۔ جو لوگ اسے استعمال کرتے ہیں، اس کی تخلیقی صلاحیتوں سے تحریک پا کر اپنے کو بلند نہیں محسوس کرتے اور نہ ہی اس بات پر فخر کرتے ہیں کہ انھیں ایسی زبان کے استعمال پر عبور ہے جو دنیا بھر کی کیفیتوں کو اپنے میں سمیٹ سکتی ہے۔ وہ تو اسے صرف معاشی حالت کو بہتر بنانے کا ذریعہ سمجھتے ہیں۔ اس نقطۂ نظر سے اس بات سے کوئی فرق نہیں پڑتا کہ یہ انگریزی اوکسفرڈ کی ہے یا صرف انگریزی۔ اس کے استعمال کرنے والے کو تو اپنے مقصد کے حصول سے غرض ہے۔

لیکن ہاں، زبان ایک اور لحاظ سے مقدس رُتبہ حاصل کر سکتی ہے۔ یہ تشخص کی نشان دہی کر سکتی ہے۔ یہ زبان کی اصل قیمت نہیں ہے۔ یہ ایک ادبی قدر ہے، یا گرامر (صرف ونحو) کے وہ امکانات جو اس کے استعمال کرنے والوں کو تحریک دلاتے ہیں یا شاید کسی تشخص سے ان کا تعلق قائم کرتے ہیں۔ درحقیقت اس سے وابستہ عوامل واضح کرتے ہیں کہ زبان کے اصل امکانات کیا ہیں، کیوں کہ ان کے لیے یہ ان کے تشخص کی نشان دہی کرتی ہے۔ مثال کے طور پر بہت سے وہ

لوگ جو سنسکرت زبان کا قصیدہ پڑھتے ہیں، انھیں سنسکرت کے بارے میں کچھ نہیں معلوم۔ لیکن اس زبان کی حمایت ان کی مخصوص شناخت پر دلالت کرتی ہے۔

ہندوستان کے تناظر میں گفتگو کرتے ہوئے ہمیں یہ کہنا پڑتا ہے کہ زبان کا عالمانہ یا مقدس استعمال اردو کے لیے دوہرا نقصان دہ ثابت ہوا۔ جب لوگوں کی اکثریت یہ جاننا چاہتی ہے کہ ایک زبان کس طرح ایک خاص مقصد کو حاصل کرنے کا آلۂ کار بنتی ہے تو اس زبان کے تحفظ کے مطالبے پر وہ اپنے کان بند کر لیتے ہیں۔ اس خیال سے کہ اس کی پروا ہے کہ ہم کون سی زبان بولتے ہیں۔ برج یا اردو، ہندی یا انگلش ،مقصد پورا ہوتا ہے تو بس۔ ساری زبانوں کو چاہیے کہ مارکٹ کے دباؤ کے لحاظ سے چلیں یا مفقود ہو جائیں۔ اس میں کسی ایسے تصور کی کوئی گنجائش نہیں کہ اس سے کس کا کیا نقصان ہوگا یا کیا غلطی سرزد ہو جائے گی اگر کوئی زبان مفقود ہو جاتی ہے۔ اس سے تو اہم بات یہ ہے کہ ایک شخص کوئی زبان سیکھے، بجائے اس کے کہ وہ کوئی خاص زبان ہی ہو۔ لہٰذا اگر یہ سودا کم خرچ کا ہے، انتظامی سہولتیں ہیں کہ زبانیں کم ہوں تو کسی زبان کے مفقود ہو جانے سے کیا بڑا نقصان ہونے والا ہے۔ اور اگر اقلیتی زبانوں کو نظرانداز کر دیا جاتا ہے تو کون سی قیامت ٹوٹ پڑے گی؟

زبان کے بارے میں ایسی بحثیں، خاص طور پر شمالی ہندستان میں، ہوتی رہتی ہیں۔ زبانوں کی اہمیت کے بارے میں کوئی بھی بحث بے معنی سی لگتی ہے۔ ایک ایسے کلچر میں جو تاریخ کی نزاکتوں سے بے بہرہ ہے، کسی زبان کے بارے میں یہ دعویٰ کہ یہ زبان تہذیب کا خزانہ ہے یا اس کے کلچر کی اہمیت ہے ایک قصہ پارینہ ہے۔ یہ کوئی حادثاتی بات نہیں کہ شمالی ہند کے تعلیمی نصاب میں گراوٹ آئی ہے۔[3] ایک قابلِ غور بات: ہمارے تعلیمی نصاب میں زبان پر مہارت حاصل کرنے پر توجہ نہیں دی جاتی اور اردو تو اس سے زیادہ ہی بے تعلق ہے۔ اور میں بتدریج اس نتیجے پر پہنچا — جس کی کم از کم دو وجوہات ہیں — پہلی یہ کہ اگر اردو وسیع تر کلچر میں، جہاں زبان کی اہمیت نہیں ہے، اپنا حق نہیں جتا سکتی تو ایسی سوسائٹی جو زبان کی بالکل پروا نہیں کرتی وہاں اردو کی اپیل پر کون دھیان دے گا؟

دوسری بات یہ کہ زبان سے بے رخی کا رویہ ہمارے اسکولوں کے تدریسی نظام میں کسی بھی

زبان کے لیے بہتر تبدیلی نہیں لا سکتا۔ اردو اسی میں شامل ہے۔ اگر چہ کہ میں ماہر لسانیات نہیں ہوں، مجھے توقع ہے کہ بہت سے اختلافات جو سنسکرت اور ہندی کو لے کر اردو کے معاملے میں ہوتے ہیں وہ دور کیے جا سکتے ہیں اگر زبانوں سے متعلق کوئی مبسوط لائحہ عمل ترتیب دیا جائے۔ یہ ایک غیر معمولی بات ہے کہ سہ لسانی فارمولے کے تحت ہم سنسکرت کو ماڈرن زبان کا درجہ دیتے ہیں۔ اس زبان کی تعلیم ہمارے اسکولوں میں وسیع پیمانے پر ہوتی ہے۔ اس کے باوجود جو طالب علم سنسکرت نصاب میں پڑھ کر ان اسکولوں سے باہر آتے ہیں، ان میں قابلیت کی بہت کمی ہوتی ہے۔ پھر ہمارا یہ تعلیمی نظام کیسا ہے کہ ہم اپنا قیمتی وقت ایک زبان کو سکھانے میں لگاتے ہیں لیکن اس کا کوئی مفید نتیجہ نہیں نکلتا۔ اس کے مقابلے میں کیا یہ ممکن نہیں کہ ہم ہندی اور اردو کی ایک ساتھ پڑھائی کریں تب شاید غیر اردو دانوں کا ایک زبان کے لیے حلقۂ انتخاب بن جائے۔ کیا ہم تباہی کے اس مقام پر پہنچ گئے ہیں کہ ہم زبانوں کی مسابقت کو بچوں کے کھیل سے تعبیر کریں یا یہ کہ ہمارے پاس تعلیم سے متعلق چند خیالی ٹکنکس ہیں جو ہمیں اس دلدل سے نکال سکتی ہیں۔ ہوشیاری تو اس میں ہے کہ ایک ایسا تعلیمی نصاب بنایا جائے کہ مختلف قومیں، کم از کم شمالی ہند میں اس قدر تو واقف کار ہو جائیں کہ ایک دوسرے کو جانیں اور ایک دوسرے کی زبانوں کا خیال رکھیں۔ یہی ایک طویل مدتی راستہ نظر آتا ہے جس کے ذریعے ہم اقلیتی زبانوں کی حمایت کر سکتے ہیں۔ یہ کوئی اتفاقی بات نہیں تھی کہ نہرو نے ہندی اردو اور سنسکرت کی بہ یک وقت وکالت کی تھی۔ یہ وہ شخصیت تھی جو زبان کے بارے میں جانتی تھی کہ یہ صرف بول چال کی حد تک محدود نہیں ہے۔[(4)] زبان کو خام آلے کے طور پر استعمال کرنے کے بارے میں جو کچھ میں نے کہا ہے وہ ہندستانی نقطۂ نظر سے ناقابل یقین معلوم ہوتا ہے۔ کیا ہندستان زبان کے معاملے میں جنگ کا میدان کارزار نہیں بن گیا؟ کیا زبان سیاسی تصادم کا اہم محور نہیں ہے؟ اگر زبان صرف ترسیل کا ذریعہ ہے تو اس کے لیے اس قدر خون کیوں بہایا گیا؟ اس کا جواب یہ ہے کہ زبان اس وقت مقتدر ہو جاتی ہے جب یہ تقدس اختیار کر لیتی ہے۔ جب یہ تشخص کی ساجھے دار بن جاتی ہے۔ زبان کا اس طرح کا تقدس اور استعمال ہم اپنے اطراف و اکناف دیکھ سکتے ہیں۔ بحث کے طور پر شدھ ہندی کے استعمال کی کوشش بہت کم عملی زندگی میں یا ادب میں کام آتی ہے۔ ہندی نے کبھی بھی عوامی زبان کا مقام

حاصل نہیں کیا ہے بلکہ یہ ادبی حلقوں کی اسیر رہی ہے۔ یہ ایک طرح سے کوشش تھی کہ ہندی کے نام پر ایک قومی بُت کھڑا کیا جائے جو آج تک نہ ادبی دنیا کے زیادہ کام آ سکا اور نہ ہی لوگ اسے روزمرہ کی زندگی میں استعمال کر سکے۔ ہندی کا تصور تقسیم کے نتیجے میں اردو کے مقابلے میں کھڑا کیا گیا۔ اس ہندی کو اصل ہندی اور اردو کے درمیان رشتے کو توڑنے کے لیے لایا گیا اور اسے ہندستانی کی جگہ رکھا گیا۔ یہ اس کی کامیابی نہیں تھی بلکہ اس نے ایک طرح سے سازش کی اور زبان کے مسئلے کو قومی تشخص سے اس طرح جوڑ دیا کہ انھیں علاحدہ نہ کیا جا سکے اور یہ سمجھا جا سکے کہ ملک کی پوری طاقت زبان کے خالص ہونے میں ہے۔ ماڈرن ہندی، جو سرکاری زبان بھی ہے، اس کی کہانی فطری ارتقا کی کہانی نہیں ہے۔ بلکہ وہ ایک حکمت عملی تھی جس کے ذریعے موجود لسانی فرقوں کے اقتدار کو ختم کرنا تھا۔ یہ کوئی حادثہ نہیں تھا کہ اردو سے عداوت شمالی ہند کے غیر اختیاری ابھرتے ہوئے کلچر کے ساتھ آگے بڑھی ہو۔ ہندی اور اردو معنوی اعتبار ہی سے ایک دوسرے سے متصادم رہیں کیوں کہ اردو کو قبول کرنے کا مطلب ہوا شمالی ہند کے ہائی برڈ (hybird) کردار کو قبول کرنا۔

ہندی زبان کو جب مقتدر یا مقدس زبان کی حیثیت سے دوسری زبانیں بولنے والوں پر لاد دیا گیا تو انھیں خطرہ لاحق ہوا اور انھوں نے اپنی اپنی زبانوں کے اقتدار کو بڑھایا۔ اہم زبانوں کو جب ذات پات سے جوڑا گیا تو انھیں سیاسی حمایت بھی مل گئی کیوں کہ اب زبان شناخت کا ذریعہ بن گئی۔ بہت سی علاقائی زبانوں نے اسی طرح اپنا سیاسی وقار بڑھایا۔ اس کی اہم مثال تامل ہے۔ جہاں بھی لسانی جذبات کا اظہار پھوٹ پڑا وہاں لسانی بنیاد پر ریاست کا قیام عمل میں لایا گیا۔ لیکن تقسیم کے بعد اردو کو اس طرح کی تحریک کا کوئی موقع نہیں ملا۔ اس کا سبب یہ تھا کہ زبان اور مذاہب کے تشخص کا ملاپ بیرونی عوامل کی کارستانی تھی نہ کہ کوئی اندرونی ہلچل۔ اور خطرہ یہ پیدا ہو گیا تھا کہ اردو کی طرف سے کسی طرح کا دباؤ یہی احساس دلائے گا کہ یہ بیرونی عوامل کی کارستانی ہے۔ کوئی شخص کیوں کر اپنی زبان کی حمایت میں دعویٰ کر سکتا ہے جب کہ اس طرح کے رویے کو فرقہ واریت کا رنگ دیا جائے گا؟ اس کے بعد اردو کا استعمال اور اس کے لیے بڑے بول اس کے مخالفین کی طرف سے بغیر زبان کی قدر و قیمت کو سمجھنے کے جاری رہے۔ یہی عوامل زبان کو سماج سے خارج کرنے اور دربدر کرنے کا سبب بنے۔

مجھے محسوس ہوتا ہے کہ اگر زبان کی پالیسی کے بارے میں بحث کرنا اور اردو کے مطالبے کو سمجھنا ہے تو ہمیں سوجھ بوجھ سے کام لینا پڑے گا۔ ہمیں اس کے بارے میں محتاط رویہ اختیار کرنا ہے۔ اگر ہم زبان کی ضرورت پر زور دیں تو ہمارا وہی حشر ہوگا جو سرکاری زبان کے کمیشن کی رپورٹ کا ہوا۔ یہی کہ زبان کی اپنی کوئی حقیقت نہیں ہوتی[5] اگر زبان کو صرف عام استعمال اور بول چال کا ذریعہ سمجھا جانے لگے تو کوئی شخص اس کی اہمیت کو کیسے قبول کرے گا۔

اس کے برخلاف اگر ہم تشخص اور زبان کو ہم پلّہ قرار دیں تو ہمارے سامنے دو خطرے ہوں گے۔ ایک خطرہ تو یہ ہے کہ زبان کے زوال پذیر ہونے کا ہمیں صحیح اندازہ نہیں ہوگا۔ زبان کی بقا کی خاطر جو چیز داؤ پر لگے گی وہ شاید ایک بے جان تشخص ہوگا۔ اس سے قطع نظر ہم ایک ایسے وجود کو جنم دیں گے جو اپنے اندر تناؤ اور تضادات کو ساتھ لائے گا۔ دوسری طرف ہندی کا اپنا بلند وقار اردو کو دھمکاتا رہے گا کہ اسے تو سرکاری زبان کا موقف حاصل ہے اس لیے وہ اپنے کو اردو سے پرے رکھے گا۔ اردو پر حملہ صرف فرقہ واریت کی وجہ سے نہیں ہے بلکہ ساتھ ساتھ یہ حملہ ہائی برڈ (hybird) کلچر کا بھی ہے۔ اور یہ حملہ اس لیے ممکن ہو سکا کہ اردو زبان کو ایسے عناصر سے جوڑا گیا جو ملک وقوم سے بے وفائی کرتے ہیں۔ اس طرح اردو کے حق میں ہندستانی حکومت جانوس کا چہرہ ثابت ہوئی (جانوس۔ قدیم زمانے کا وہ محافظ جس کے آگے پیچھے دو چہرے ہوا کرتے تھے۔) دکھاوے کے لیے حکومت نے اردو کو فروغ دینے کے بہت سے پروگرام بنائے اور بہت سے اداروں کو، جو اردو پڑھاتے ہیں، مالی امداد بھی دی۔ لیکن آج کی دنیا میں جو چیز زبان کو زندہ رکھ سکتی ہے وہ اس کا سماج میں مقام ہے اور اس کا تعلیمی نظام ہے۔ اسی سے اردو کو محروم رکھا گیا۔

اردو اور نئی قومی شناخت

اردو کو لے کر کیا جھگڑا ہے؟ ظاہر ہے کہ اسے بچائے رکھنا، اس کا فروغ، اس کی ترویج۔ یہ ایک غیر معمولی زبان ہے۔ ہندستان کی کلچرل زندگی میں اس کا جو انمول حصہ ہے اسے مختصر الفاظ میں بیان نہیں کیا جا سکتا۔ دوسری طرف ہم لسانی اقلیت کے افراد کے ساتھ اسی وقت انصاف کر پائیں گے جب ان کے ساتھ امتیازی سلوک کو ختم کیا جائے گا۔ اس سے زیادہ اہمیت اس بات کی ہے کہ ہندستان کن ممالک کی صف میں جگہ بنانا چاہتا ہے۔ اردو کے مطالبات سے انکار ہندستان

کو بنیادی طور پر غیر محفوظ بنا دے گا کیوں کہ یہ ملک اس طرح سے اپنے اندرونی پیچیدہ اختلاف پر قابو پانے میں ناکام ہوگا۔ یہ سچ ہے کہ ہندستان کی طرح کا کوئی بھی ملک، جو اس طرح کی پیچیدگیوں کا شکار ہے، اسے مختلف تنازعات کو تیر کر پار کرنا پڑے گا۔ ایک طرف تو اسے اختلافات میں گھرے ہوئے عوام کے دلوں کو ملانا ہوگا اور دوسری طرف تکثیریت کو بھی برقرار رکھنا ہوگا۔ لسانی سیاست اس تناؤ کا سبب ہے جس کی وجہ سے یہ ابھی تک حل نہ ہو سکا۔ حکومت نے ایک طرف ایک قومی زبان کو قائم کرنے کا بیڑا اٹھایا تو دوسری طرف وہ لسانی اختلافات کے دباؤ کے آگے اپنا سر تسلیم خم کیے ہوئے ہے۔

کسی بھی ریاست کی شہریت کا مطلب صرف یہ نہیں کہ اس شخص کے چند حقوق اور ذمے داریوں کی وجہ سے اسے ایک مقام حاصل ہے۔ شہریت کا مطلب کچھ حد تک یہ بھی ہے کہ ایک شہری اپنے ملک کو اپنا گھر محسوس کرے۔ اسے اس احساس کا حوصلہ ہو کہ اس کا ملک اس کی تاریخ اور اس کے کلچر کا گہوارہ ہے۔ کملیکا (Kymlicka) کا کہنا ہے: خود آزادی کا تصور ہمیں یاد دلاتا ہے کہ ہم اپنی پسند کے کسی مخصوص کلچر سے وابستہ ہوتے ہیں[6]۔ ایک معتبر اور محفوظ کلچر سے وابستہ رہ کر ہی افراد بامعنی زندگی کی نمائندگی کرتے ہیں۔ جب ان کے کلچر کی توقیر ہوتی ہے تو وہ خود بھی اپنے کو باعزت محسوس کرتے ہیں۔ کسی جمہوری ریاست میں مادری زبان کو اہمیت دینے کا تصور بھی کلچر سے جڑا ہوا ہے۔ سماج آپ کو یقین دیتا ہے کہ وہ آپ کا مخالف نہیں ہے اس لیے کہ وہ واقف ہے کہ آپ کون ہیں۔ سماج میں اگر آپ کی زبان کی کوئی وقعت نہیں ہے تو آپ ایک ایسی دنیا میں رہتے ہیں جس کے نشیب و فراز سے آپ واقف نہیں ہیں اور اس پر آپ کا کوئی اثر و رسوخ نہیں ہے۔ آپ اپنے آپ کو بے گھر محسوس کریں گے۔

اردو بولنے والوں کی اقلیت جن کا سماج میں نمایاں مقام ہے، انھیں پبلک ایجوکیشن سے محروم کرنا ان کے شہری ہونے کے احساس پر حملہ ہے۔ نہرو اس بات سے خوب واقف تھے۔ ان کی نظر میں اردو کی سرپرستی کا مطلب مسلمانوں کو یہ یقین دلانا تھا کہ ہندستان ان کا اپنا ملک ہے[7]۔ نہرو کے لیے زبان کا مسئلہ اہم تھا۔ ہندی اور انگریزی سے بھی زیادہ انھیں اردو کی فکر لاحق تھی اس لیے کہ یہ اقلیتوں کے مقدر سے جڑی ہوئی ہے اور مستقبل کی انھیں فکر تھی۔ نہرو زبان کی سیاسی

اہمیت سے بھی واقف تھے۔ جس شخص کی سماجی اور سیاسی زندگی سے وابستگی ہوگی وہ نہ تو کلچر کو نظرانداز کرسکتا ہے ار نہ ہی لسانی الحاق کی اہمیت کو گھٹا سکتا ہے۔ زبان کے حقوق دینے سے انکار کرنا ایک گروہ کی سیاسی حیثیت کا دوسروں سے ربط وضبط اور گفت وشنید میں حصہ لینے سے انکار کے برابر ہے، جو انھیں یہ سوچنے پر مجبور کرے گا کہ وہ اس ملک کے سچے شہری نہیں ہیں۔

کیا ہندستان ایک ایسا ملک بننا چاہتا ہے جو اپنے شہریوں کے ایک اہم گروہ کو بار بار احساس دلاتا رہے کہ وہ بیگانگی اور بے بسی کا شکار ہیں۔ ایسا ملک جس کے اردو بولنے والوں میں ایک انجانا خوف پنپ رہا ہو، کیا وہ اس کے لیے ایک کلچرل پل کی تعمیر کے امکانات پیدا کرے گا؟ کیا وہ ایسا ملک بننا چاہتا ہے جس میں اردو جیسی اہم زبان کو سرکاری اسکولوں کے نصاب میں شامل نہ کیا جائے اور اس زبان کے چاہنے والوں پر اخراجات کا بوجھ بڑھتا رہے۔ انجام کار مجھے شبہ ہے کہ اردو کی حمایت میں آپ کا احساس ان کے حقوق اور امتیازات کے تعلق سے تجریدی رویہ اختیار نہ کر جائے اور جب ہم اردو کے مقدر کو اپنے چہرے کے آئینے میں دیکھنا چاہیں تو اردو کے مطالبات کے بارے میں شاید ہم میں ہلچل پیدا ہو۔ اس لیے کہ وہ آئینہ ہم پر یہ واضح کرے گا کہ ہمارا ملک کلچر کے ہمہ گیر امکانات کے ساتھ قائم نہیں ہے۔ ایک ایسا ملک جو کسی طرح کی کوشش ہی نہیں کرتا اور نہ اپنے تمام شہریوں کو تیقن دے سکتا ہے کہ وہ اپنے گھر میں اپنے کلچر کے ساتھ مگن ہیں۔ اردو کا مقدر ہمارے اعتماد اور ہماری تکثیریت کی پیمائش میں پورا اترنا چاہیے۔

اردو کے حقوق

میں یہی کہنا چاہوں گا کہ اردو کی تقدیر کا انحصار اس بات پر ہے کہ ہم اپنے ملک کو کیسا بنانا چاہتے ہیں۔ یہی سبب ہے کہ وہ لوگ جو اردو نہیں بولتے ان کا وقار بھی اردو کے مقدر سے جڑا ہوا ہے۔ اخلاق، مدنیت اور عقل، ان سب کا تقاضا ہے کہ ہم اردو کو پبلک اسکولوں کے نصاب میں شامل کرتے ہوئے اُسے صحیح مقام عطا کریں۔ ویسے اردو کا احیا کوئی آسان بات نہیں ہے۔ زبان کی مثال ہمارے سامنے ہے۔ ریاست کی شدید دلچسپی بھی زبانوں کا احیا کرنے میں ناکام رہی ہے اور بعض وقت عوام کی بے رخی کے باوجود کئی زبانیں زندہ رہ گئیں۔ میں کوئی ماہر لسان نہیں ہوں۔ یہ مقالہ اردو سے متعلق گفت وشنید کا موقع فراہم کرنے کے لیے ایک بہانہ ہے۔ کوئی بھی

مباحثہ اس لائق ہونا چاہیے کہ سماج کی اس چنوتی کا مقابلہ کر سکے جس سے آج کل کی بہت سی زبانیں دوچار ہیں۔ اس میں کوئی شک نہیں ہمیں اردو میڈیم اسکولوں کی ایسی ہی ضرورت ہے جیسی ہندی میڈیم اسکولوں کی اور اس میں بھی کوئی شبہ نہیں کہ گجرال کمیٹی کے پیش کردہ فارمولے کے مطابق اردو کو گورنمنٹ اسکولوں میں اختیاری مضمون بنانے کے لیے موثر پیروی کرنی چاہیے۔ اس سے تینوں زبانوں ہندی، انگریزی اور سنسکرت کی بھی وقعت بڑھے گی جب کہ ان تینوں زبانوں نے اردو سے بے رخی برتی ہے۔ سہ لسانی فارمولے کا کیا نمونہ ہونا چاہیے؟ سید شہاب الدین نے جس ترمیم کا مشورہ دیا ہے وہ یوں ہے: شمالی ہندستان میں مادری زبان کو پہلا درجہ دیا جائے اور غیر اردو دانوں کے لیے اردو دوسرے درجے پر ہو اور اردو بولنے والوں کے لیے ہندی کا درجہ دوسرے نمبر پر ہو۔ پرائمری سطح پر انگریزی کو ہرگز متعارف نہ کیا جائے۔

میرا خیال ہے کہ یہ فارمولا کارگر ثابت نہیں ہوسکتا۔ اس کی تین وجوہات ہیں۔ پہلی وجہ یہ کہ ہمیں پسند ہو کہ نہ ہو انگریزی یہاں قائم رہے گی۔ اس کی مدد سے ہم وسائل تک پہنچ سکتے ہیں۔ یہ ایک المیہ ہے کہ تامل ناڈو اور مغربی بنگال دونوں ریاستوں نے قومی لسانی پالیسی کے دباؤ کے تحت پانچویں کلاس تک انگریزی کا پڑھانا ملتوی کر دیا تھا لیکن پھر انھوں نے دوبارہ اسے ابتدائی سطح ہی سے متعارف کروا دیا۔ والدین کے مطالبے کو ریاست نے قبول کیا۔ دوسری وجہ یہ کہ سیاسی نقطۂ نظر سے ہم خطرہ نہیں مول لے سکتے کہ اردو کو سنسکرت کے مقابلے میں لا کھڑا کریں اور اس طرح زبان کے مسئلے کو جہاں سے شروع کیا تھا اسے وہیں لے آئیں۔ تیسری زبان کی حیثیت سے سنسکرت بعض اہم سوالات کو اٹھاتی ہے۔ اس کا نمایاں پہلو یہ ہے کہ تیسری زبان کا پڑھایا جانا زبان کے عام استعمال میں آیا کسی طرح کا استحکام پیدا کر سکتا ہے۔ نفسِ معاملہ یہ ہے کہ والدین کو اپنے بچوں کے لیے ذریعۂ تعلیم کے انتخاب کا حق ہو یا یہ کہ ان کا بچہ کون سی زبانیں سیکھے۔ ایک لمحے کے لیے فرض کر لیجیے کہ اٹوپیا جیسے حالات ہیں اور ہمیں زبان کی پالیسی سازی کا اختیار دے دیا گیا ہے۔ مجھے اندیشہ ہے کہ خانگی اسکولوں میں جو بھی سہولتیں موجود ہیں انھیں ہم میں سے بہت سے خوشی سے قبول کر لیں گے۔ یہاں تو پہلی، دوسری یا تیسری زبان کو پسند کرنا بچے کی مرضی پر چھوڑ دیا جاتا ہے۔ اردو کے ساتھ ناانصافی اس طرح ہے کہ ہمارے تعلیمی نظام میں اردو بولنے والوں کو وہ موقع

نہیں ملتا جو دوسری زبانوں کے بولنے والوں کو ملتا ہے۔ انصاف پر مبنی نظام تو وہ ہے جہاں تمام والدین اپنی مرضی سے اس نظام کو قبول کر لیں یہ نہیں کہ انھیں کسی مخصوص نظام کو قبول کرنے کے لیے مجبور کر دیا۔ ان حالات میں جہاں اردو بولنے والوں کو ان کا بنیادی حق نہیں دیا جاتا، پولیانائش (Pollyanaish) کی طرح ہمیں خیالی گھوڑے دوڑانا پڑیں گے کہ اچانک اردو کو شمالی ہند میں ہر بچے کے لیے کم از کم دوسری زبان کا درجہ دیا گیا ہے۔

ذرائع کی کمی کے پیش نظر کوئی سادہ فارمولا کام کرنے والا نہیں ہے۔ ہر فارمولا اپنے قطب کی تلاش میں ہے۔ ہماری شدید ضرورت یہ ہے کہ ہم ایک مشترک حکمت عملی پر غور کریں۔ بعض اضلاع میں، جہاں اردو بولنے والے موجود ہیں، وہاں راست اردو میڈیم اسکولوں کے قیام کی ضرورت ہے۔ دوسری جگہوں پر حکومت پر لازم ہے کہ ایسے ذرائع فراہم کرے کہ وہاں اردو کو کم از کم اختیاری مضمون کی حیثیت سے پڑھایا جا سکے اور ساتھ میں دوسری زبانیں بھی ہوں۔ بعض حالات میں یہ ضروری ہے کہ کسی اہم موضوع کو پڑھانے کے لیے کسی دوسری زبان کو استعمال کیا جائے (کبھی کسی اہم موضوع کے متن کو سمجھنے کے لیے اس زبان کا استعمال جب ضروری ہو جاتا ہے۔) خیال رہے کہ ہم اس مقصد کے لیے ایسے استدلال کو پیش نہ کریں جو اردو کے ساتھ بے رخی برتنے کے لیے پہلے بھی استعمال کیا جا چکا ہے۔ یہی تو وہ استدلال تھا جس نے والدین کی پسند سے انحراف کرتے ہوئے حکومت کے فیصلے کو ان پر لاگو کیا تھا اور حکومت نے اپنی مرضی سے مالی اور دیگر ذرائع کا استعمال کیا تھا۔ بہت کچھ حالات پر منحصر ہے۔ کئی راستے نکل سکتے ہیں کہ والدین اپنی مرضی اور پسند کی زبان اپنے بچوں کے لیے قبول کریں۔ ہم لوگ تو اس بات پر الجھ گئے ہیں کہ کس طرح زبان کو ایک اعلیٰ مقام حاصل ہو جائے، بجائے اس کے کہ ہم اپنے تخیل سے کام لے کر اس بحث کو چھیڑتے جس میں زبان اور تدریسی نظام کے بارے میں تبادلۂ خیال ہوتا۔

اردو اور مدرسے

اردو کی تعلیم سے متعلق مدرسوں کا کیا مقام ہے، اس موضوع پر کافی اختلافی بحث ہو چکی ہے۔ وہ مدرسے جو روایتی مذہب کے نمائندہ تھے آج کی سیاست کا موضوع بحث ہیں۔ ان مدرسوں پر الزام ہے کہ وہ تشدد پسند اور انتہا پسند ہیں۔ ہندستان کے معاملے میں اس خطرے کو

بڑھا چڑھا کر پیش کیا جاتا ہے۔ چند انتہا پسند طالب علموں کی سرگرمیوں کو بنیاد بنا کر عام مدرسوں کو مورد الزام ٹھہرایا گیا ہے۔ لیکن سچائی یہ ہے کہ آزادی کے بعد سے سیاسی جہاد کا تصور ہندستان میں اپنے قدم جما نہیں سکا باوجود اس کے مسلمانوں کو اکثریتی فرقے کا خوف ہمیشہ لگا رہا ہے۔ اس کی کئی پیچیدہ وجوہات ہیں۔ ایسا نہیں کہ جمہوریت مذہبی تحریکوں کی انتہا پسندی پر کسی طرح غالب آسکتی ہے۔ جمہوریت کی خامیاں اور کوتاہیاں اپنی جگہ لیکن یہ نظام عوام میں سیاسی شعور پیدا کرتا ہے۔ اپنی تکالیف کا اظہار چھوٹی سی بات ہے ویسے اس کا بیان اس موقع پر مناسب نہیں۔ لیکن کبھی کبھی سیاسی گٹھ جوڑ عروج پر آجائے تو یہ ضروری ہو جاتا ہے کہ مسلمان ووٹروں کو اپنا طرفدار بنایا جائے اور دیگر ممالک میں ہونے والی انتہا پسندی کے واقعات کو نظر انداز بھی کیا جائے۔ یہ سچ ہے کہ انتہا پسندوں کا وجود ہے لیکن یہ لوگ سیاسی حمایت حاصل کرنے سے قاصر ہیں۔ یہ کوئی اتفاقی بات نہیں کہ انٹرنیشنل سطح پر جہاد میں ہندستان شرکت دار نہیں ہے۔

انتہا پسندی کا سوال اپنی جگہ، تعلیمی نظام میں مدرسوں کا کیا مقام ہونا چاہیے۔ خاص طور پر اردو کی تعلیم؟ جس طرح لسانی حقوق ہیں اسی طرح مدرسوں کے لیے کیا اصول ہونے چاہئیں کہ جن کی روشنی میں ہم ان اداروں کے بارے میں سوچ سکیں؟ اس سوال کا جواب مشکل اس لیے ہے کہ اسکول کے انتخاب میں اوروں کی پسند کا بھی دخل ہے۔ فی الحال والدین کی قابل لحاظ تعداد اپنے بچوں کو ان مدرسوں میں شریک کراتی ہے۔ یہ حقیقت تو ہے لیکن کیا اس سے والدین کی ترجیح ظاہر ہوتی ہے؟ بعض لوگوں نے اس بات سے اتفاق کیا ہے کہ ان مدرسوں کی مقبولیت خود ان کے وجود سے نہیں ہے بلکہ اس مقبولیت کے چند دوسرے عوامل ہیں۔

اردو کی سیکولر تعلیم کے نہ ہونے سے بعض وقت سماج کے رویے اقلیتوں کے خلاف ہوتے ہیں۔ معاشی زبوں حالی، مذہبی اسکولوں کے لیے مالی اعانت حاصل کرنے کے امکانات، ایسے عوامل ہیں جو اس کمیونٹی کے ارادوں کو پست کر دیتے ہیں۔ تاہم مدرسوں کی مقبولیت کا ان سب سے کچھ لینا دینا نہیں ہے۔ یہ ان کا ایک آسان وسیلہ ہے۔ اگر چند دوسرے ادارے مسلمان والدین کا وسیلہ بن سکتے ہوں تو مدرسوں کی مقبولیت گھٹتی جائے گی۔ اسی لیے یہ ضروری ہے کہ سیکولر اردو تعلیم کے ادارے قائم کیے جائیں۔

اگر چہ مدرسوں کی تعلیم کی طرف رغبت کے کئی پیچیدہ اسباب ہیں لیکن ان میں ایک سوال بڑا اہم ہے۔ حکومت ان کے لیے کیا رویہ اختیار کرے؟ اصولاً تو اس کا جواب بہت آسان ہے۔ حکومت مختلف اداروں کے آزادانہ قیام کی اجازت دے اور قومیں اپنی مرضی سے جس طرح کے اسکول چاہیں قائم کریں۔ جب تک یہ اسکول حکومت سے کسی مالی اعانت کے طالب نہ ہوں اور انھیں مسلمہ بنانے کی بھی پابندی نہ ہو تو ان اداروں کو اپنے طور پر پھلنے پھولنے کا پورا موقع ملنا چاہیے، سوائے اس کے کہ ان کے خلاف کوئی ایسا واضح ثبوت مل جائے کہ یہ ادارے قوم میں نفرت پھیلانے کا کام انجام دے رہے ہیں۔ لیکن اگر کوئی ادارہ حکومت سے مدد کا طلب گار ہو اور اسے مسلمہ بنانے کی خواہش کرے تو پھر حکومت پر ذمّے داری عائد ہوتی ہے کہ ان اسکولوں میں جو بنیادی تعلیم دی جائے وہ ایک طالب علم کو اس لائق بنائے کہ وہ جمہوریت کے اصولوں اور عالمی شہریت کے حقوق کی پاسداری کرتا ہوا دنیا میں کہیں بھی گھوم پھر سکے۔ اس طرح کی سوجھ بوجھ مختلف النوع اداروں کے بے موزوں اور مناسب ہے۔

ان حالات میں حکومت کی ذمّے داری ایک امانت دار کی ہے۔ اس پر لازم ہے کہ جن اداروں کو مالی یا غیر مالی امداد دی جارہی ہو ان کی تصدیق کرے کہ ان اداروں میں جدید تعلیم کا کچھ نہ کچھ انتظام ہے۔ حکومت کا یہ بھی فرض ہے اور وہ اس کا یقین دلائے کہ کسی بھی کمیونٹی کا کوئی بھی طالب علم یہ شکایت نہ کرے کہ اس کے اسکول کے پرائمری درجے میں اس کی مادری زبان کی پڑھائی کا انتظام نہیں ہے۔ یہ اصول اکثریتی اور اقلیتی دونوں طبقات پر یکساں لاگو ہونا چاہیے۔ حکومت کی امداد کے لیے ضروری ہے کہ وہ اپنے اصولوں کی پابندی کرائے۔ اگر حکومت امداد نہ دے تو یہ اختیار اور آزادی اسکولوں کی اپنی ہوگی۔ مقصد یہ ہے کہ ان اصولوں کو برتتے ہوئے سیاسی اور دیگر دھاندلیوں پر قابو پایا جاسکتا ہے۔ اور ساتھ ساتھ یہ بھی امکان ہے کہ حکومت کی امداد حاصل کرنے کے لیے ایک دوسرے پر سبقت لے جانے کی تگ ودو میں لگے ہوئے اداروں میں کمی واقع ہوسکتی ہے چاہے وہ اقلیتی ہوں کہ اکثریتی۔ اس بات کا بھی امکان ہی نہیں بلکہ یقین ہے کہ اقلیتی اداروں کو زیادہ تحفظ حاصل ہوسکتا ہے اگر ان کا قیام بنیادی حقوق کے دائرے میں لایا جائے (یہ وہ حق ہے جو تمام شہریوں کو یکساں حاصل ہے) بجائے اس کے کہ انھیں اقلیتی اداروں کا

نام دیا جائے۔

ہندستان کے حالات پیچیدہ ضرور ہیں۔حکومت مذہب کے نام پر قائم کیے ہوئے اداروں کو صرف امداد ہی نہیں دیتی بلکہ انھیں مسلمہ قرار دیتی ہے۔ اگر حکومت ایسی شرائط عائد کرتی ہے کہ ان اسکولوں کے طلبا بھی دوسرے اسکولوں کے طلبا کی طرح اس کے مقرر کردہ امتحانات کامیاب کریں تو پھر کوئی مسئلہ نہیں ہے۔ ناانصافی تو تب ہوگی جب کسی اسکول کو حکومت امداد دیتی ہے اور وہ اسکول اس لائق نہیں کہ اپنے طالب علم کو ماڈرن مسابقتی امتحان کامیاب کرنے کے قابل بنا سکے۔

مزید دو ایسے نکات ہیں جو اس دعوے کو مضبوط بناتے ہیں۔ اول یہ کہ مذہبی مدرسوں کا اپنا جواز ہے۔ اگر ان مدرسوں کو امداد نہ دی جائے تو ان بچوں کے لیے کوئی دوسرا راستہ نہیں ہے۔ اس کا نتیجہ مذہبی مدرسوں کے لیے برا ہوگا۔ اس کا مختصر مدتی نظام تو قبول کیا جا سکتا ہے لیکن حکومت کو یہ نہیں چاہیے کہ جس تعلیمی نظام کو وہ سہارا دیتی آئی ہے اسے بے آب و گیاہ چھوڑ دے۔ یہ نہیں ہونا چاہیے کہ حکومت ان مدرسوں کو ماڈرن تعلیم دینے سے محروم رکھے۔ اگر والدین روایتی تعلیم کے حق میں ہیں تو وہ اپنے بچوں کے تعلیمی اخراجات خود برداشت کریں۔ دوسرا استدلال یہ ہے کہ مذہبی اسکولوں کا انتخاب والدین ہی کرتے ہیں۔ ایسے والدین جو اپنی خراب مالی حالت کی وجہ سے اپنے بچوں کو بہتر اسکولوں میں شریک نہیں کرا سکتے تو حکومت کو چاہیے کہ ان کی مدد کرے ورنہ اس پر الزام ہوگا کہ وہ امتیاز برت رہی ہے۔ یہ مسئلہ بہرحال اہم ہے لیکن فیصلہ کن نہیں ہے۔ یہ ہمیں احساس دلاتا ہے کہ غریب خاندانوں کے لیے کوئی ایسی صورت نکل آئے کہ وہ اپنے بچوں کے اسکولی اخراجات کے کفیل بن سکیں۔ مذہبی اسکولوں کے معاملات میں حکومت کی کم سے کم مداخلت ہو اس سے ہم سب اتفاق کر سکتے ہیں لیکن اس بات سے اتفاق کرنا ممکن نہیں کہ یہ اسکول حکومت کی شرائط تو قبول نہ کریں لیکن اس کی امداد کے طالب رہیں۔

جہاں تک میری سمجھ کا تعلق ہے، مدرسوں کے مسائل کا نہ تو مسلمان دانشوروں نے اور نہ ہی علم و ادب کی بصیرت رکھنے والے مسلمانوں نے معروضی تجزیہ کیا ہے۔ اس پر گفت و شنید ہمیشہ انھیں جذباتی رو میں بہا لے گئی۔ یہ سمجھ میں آنے والی بات ہے کہ غیر مسلم اور سیکولر مسلم دانشوروں

نے سیاسی بکھیڑوں کی وجہ سے اپنے آپ کو الگ تھلگ رکھا ہے۔ خوشی کی بات ہوگی اگر یہ لوگ دوسرے مذاہب کی ترجیحات کو پیش نظر رکھتے ہوئے قوانین بنا سکیں۔ لیکن اچھے خاصے پڑھے لکھے مسلمان بھی مدرسوں کے معاملات میں مداخلت کرنے سے کتراتے ہیں۔ انھوں نے ہمیشہ ہی مدرسوں کو قائم رکھنے کی بات کی ہے اور جہاں تک ہو سکا ان کی مالی امداد بھی کی ہے۔ تاہم ایسی شہادتیں موجود ہیں کہ یہ لوگ کبھی اپنے بچوں کو مدرسوں میں شریک نہیں کراتے۔ بعض مسلمان جو اس قابل ہیں کہ اپنے بچوں کے لیے سیکولر تعلیم کے اخراجات برداشت کریں — چاہے اسکول کسی سطح کا کیوں نہ ہو — اتفاق سے اگر وہ تیسرے درجے کا گورنمنٹ اسکول بھی ہو۔ مدرسے مفت تعلیم کا بندوبست ہی نہیں کرتے بلکہ قیام و طعام کے لیے بھی والدین کو کچھ دینا نہیں پڑتا۔ جو والدین بچوں کو اپنے گھروں میں ضروری غذا فراہم نہیں کر سکتے ان کے لیے تو مدرسے نعم البدل ہیں۔ مفت کھانا اور زندگی کی دوسری بنیادی ضروریات کا پورا ہونا غریب ماں باپ کے لیے نعمت ہے۔

یہ سچ ہے کہ ہندستان کی عام معاشی زبوں حالی اور تعلیم پر مختص کیا جانے والا GDP (gross domestic produce) کا اقل ترین فی صد حکومت کو یہ موقع نہیں دیتا کہ مسلمانوں کے تعلیمی مسائل پر دھیان دے۔ انھیں ترجیح دینے یا ان پر توجہ مرکوز کرنے والی بات تو دور کی رہی۔ اس صورت حال نے مدرسوں کو مزید پھیلنے کا موقع دیا۔ اگر اعداد و شمار پر اعتبار کیا جائے تو ہندستان میں پانچ لاکھ مدرسے ہیں جہاں پانچ کروڑ بچے ہمہ وقتی تعلیم کے لیے شریک ہوتے ہیں (بعض لوگوں کا خیال ہے کہ یہ تعداد مبالغہ آمیز ہے)[(8)]۔ یہ معاملہ یقیناً قابل غور ہے۔

سوال یہ ہے کہ اس معاملے پر کس طرح غور کیا جائے اور کسی آسمانی مدد کی امید کے بغیر اسے کس طرح حل کیا جائے۔ مدرسوں کے موجود ہونے پر بھی ہندستان میں جہادیوں کو ابھرنے کا موقع نہیں ملا (یہ بھی ممکن ہے کہ ہندو بھی سیکولر اسکولوں میں اپنے مجاہدین پیدا کریں۔) ہمیں مدرسوں کے مکالمے کے بارے میں توازن رکھنا پڑے گا تا کہ ایک مناسب مباحثہ ممکن ہو۔ بی جے پی کی حکومت نے مدرسوں کو ماڈرن بنانے کے لیے دو کروڑ کا سرمایہ مختص کیا۔ ہنسی آتی ہے۔۔ پچاس کروڑ بچوں کی ضروریات کیسے پوری ہوں گی۔ یہ تو بالٹی میں گھڑے بھر ایک قطرے کے برابر

ہے۔

اہم سوال تو یہ ہے کہ کیا بچے ان مدرسوں میں شریک ہو رہے ہیں کیوں کہ ان کے لیے اور بھی راستے کھلے ہیں۔ سوال انصاف کا ہے جنگجویانہ رویے کا نہیں۔ انصاف کے دو راستے ہیں۔ ایک تو یہ کہ طالب علموں کو ان کی مرضی پر چھوڑ دیا جائے۔ دوسرے یہ کہ حکومت اپنے پر ذمے داری لے اور جو بچے ان اسکولوں میں جاتے ہیں انھیں ہر ممکن سہولت بہم پہنچائے تا کہ وہ ان اسکولوں سے نکل کر اس ماڈرن دنیا کے مطالبات کو پورا کر سکیں۔

اردو پڑھنے والے دراصل مدرسہ الومنائی کہلاتے ہیں (مدرسے کے تربیت یافتہ) جو اردو ادب کی پوری معلومات نہیں رکھتے۔ چوں کہ وہ ان اسکولوں میں اردو کو زبان کی حیثیت سے نہیں پڑھتے اس لیے نہ تو ان کا اس زبان پر عبور ہوتا ہے اور نہ ہی اس ادب کے نظام (ethos) کو سمجھ سکتے ہیں۔ ان کا مذہبی پس منظر بھی اردو ادب کی عظمت اور اس کی نزاکتوں کو سمجھنے میں مانع ہے۔ باوجود یونی ورسٹی کی سطح کی تعلیم حاصل کرنے کے وہ اس سے واقف نہیں ہو پاتے کہ اردو زبان میں کیا حسن ہے اور اس کا سیکولر استحصال کیا ہے۔ اردو ادب بہت سے مولویوں کے پلّے نہیں پڑ سکا۔ وہ اردو ادب کو کفر سمجھتے ہیں۔ اس موضوع پر رالف رسل نے اشرف علی تھانوی کے حوالے سے، جو ایک لبرل عالم تھے، بڑی تفصیلی بحث کی ہے۔ اپنی مشہور کتاب 'بہشتی زیور' میں تھانوی نے ایک طویل فہرست ان ادبی کتابوں کی دی ہے جنھیں کفر قرار دیا گیا ہے۔ یہ سچ ہے کہ مذہبی تعلیمی اداروں کے سبب ہندستان میں اردو زندہ رہ سکی۔ اس کے ساتھ جیسا کہ ہم دلائل پیش کر چکے ہیں مسلمانوں کی شناخت کا اور ان کی حسیت کا یہ ایک منفی پہلو بھی ہے۔ اس کے دعوے مشکوک ہیں۔

سیکولر تعلیم حاصل کیے ہوئے مسلمانوں کے نزدیک اردو کا کیا مستقبل ہوگا۔ اردو کا المیہ ایسا تو نہیں کہ ان لوگوں نے بھی اسے مدرسوں کی چار دیواری میں محدود کر دیا ہے اور کیا اب یہ مذہبی اور سماجی زنجیر کی کڑیوں کا ایک حصہ بن گئی ہے؟ ٹریجڈی یہ ہے کہ اردو بازار کی زبان باقی نہیں رہی ہے۔ اور اب تو اسے اوسط اور کم اوسط خاندان کے لوگ دور اور دور کرتے جا رہے ہیں۔ دوسرے اعلیٰ طبقے کے لوگوں کی طرح مسلم اعلیٰ طبقہ بھی شاید یہ چاہتا ہے کہ وہ اپنے بچوں کو انگریزی یا علاقائی میڈیم کے سیکولر اسکولوں میں تعلیم دلائے۔ نتیجے میں وہ اردو اسکولوں کے قیام کے مشتاق نہ رہے۔

ایسے غریب لوگ جو اپنے بچوں کو تعلیم دلانے کے موقف ہیں نہ تھے انھوں نے کبھی اردو اسکولوں کے قیام کا مطالبہ نہیں کیا۔ ایک عرصے سے اب اردو کے دانشور اردو کو اختیاری زبان کے طور پر پڑھانے کا مطالبہ کرر ہے ہیں اور یہ مطالبہ گورنمنٹ اسکولوں کی حد تک ہے۔ ان اسکولوں کے لیے نہیں جہاں اعلیٰ طبقے کے لوگ اپنے بچوں کو پڑھنے کے لیے بھیجتے ہیں۔ اگر چہ کہ مادری زبان میں تعلیم پانے کا بنیادی حق ہر بچے کا ہے لیکن موجودہ حالات میں اس بات کا کوئی امکان نہیں کہ اردو کی تعلیم کا فروغ ہو، سوائے اس کے کہ اس مسئلے کو مسلمانوں کے سیاسی پس منظر میں شدت سے اٹھایا جائے۔ اس مقصد کے لیے سیاست دانوں اور دانشوروں کے علامتی رویوں کو نظر انداز کرنا ہوگا۔ مسلمان دانشور ہوں کہ غیر مسلم حمایتی انھیں اپنے موقف پر اڑ جانا پڑے گا اور اس مسئلے کی تمام پیچیدگیوں پر قابو پانا ہوگا۔

آخر میں ایک اہم سوال کا جواب رہ جاتا ہے۔ سوال ہے: اگر مسلمان قوم اپنے سرمایے سے پانچ لاکھ مدرسے کھول سکتی ہے اور حکومت سے کسی امداد کا مطالبہ بھی نہیں کرتی تو اس کے لیے سیکولر اسکولوں کو چلانے میں کیا امر مانع ہے؟ کیوں مسلمان بڑے پیمانے پر مذہبی اداروں کو جاری رکھنے کے پیچھے پڑے ہیں جب کہ وہ سیکولر تعلیم کے لیے حکومت سے ہر طرح کی امداد چاہتے ہیں۔ سوال کرنے کا یہ مقصد نہیں ہے کہ انھیں اس کا حق نہیں ہے۔ ایسے نتیجے نہ نکالے جائیں۔ میری تمام دلیلیں مشروط ہیں۔ عجیب بات یہ ہے کہ نجی اداروں میں جو سرمایہ کاری ہوئی ہے ان سب کا ایک ہی جیسا طریقۂ کار ہے۔ جس امداد کے سیکولر ادارے مستحق ہیں وہ انھیں کیوں نہیں دی جاتی۔ ہمیں ان عوامل کو ٹھیک سے سمجھنے کی ضرورت ہے جو مذہبی اور سیکولر تعلیم کو متعین کرتے ہیں۔ انسانی سرشت کا جو نمونہ ساری اقوام عالم میں موجود ہے وہ یہی ہے کہ اپنے اپنے مذہبی اداروں کی طرف جھکاؤ ہوتا ہے۔ اسی لیے بہت سے مذہبی اسکول کھولے جارہے ہیں۔ لیکن اس سے یہ ظاہر نہیں ہوتا کہ مسلمانوں کی اکثریت مذہبی اداروں کے حق میں ہے۔ مختصر یہ کہ ہمیں اپنے مفروضوں پر دوبارہ غور کرنے کی ضرورت ہے۔ آخر مدرسوں کی تعلیم کا مقصد کیا ہے۔

ادھر مدرسوں کی تیزی سے بڑھتی ہوئی تعداد کے پیش نظر اردو میڈیم کی تعلیم کا مسئلہ زیادہ اہم ہوگیا ہے۔ موجودہ سماجی حالات کو پیش نظر رکھتے ہوئے اردو کو اختیاری مضمون کے طور پر

پڑھانے کا بہت کم فائدہ ہوگا۔ اسی لیے اردو میڈیم اسکولوں کے قیام پر شدت سے بحث ہوئی ہے۔ ایسا سوچنے کی کوئی معقول وجہ نہیں ہے کہ اردو میڈیم اسکول انگریزی میڈیم اسکولوں سے مسابقت نہیں رکھتے۔ ہمارے لیے یہ زیادہ مناسب ہے کہ ایسے اسکول قائم کیے جائیں جہاں مختلف زبانوں میں ذریعہ تعلیم کا انتظام ہو۔ اس مقصد کے لیے حکومت کو چاہیے کہ اردو میڈیم اسکولوں کے قیام کی پہل کرے۔ اگر کسی طرح حکومت دباؤ میں آکر 86ویں ترمیم کے سروشکھشا ابھیان یا کسی اور اسکیم کے تحت اس منصوبے پر عمل کرتی ہے تو اسے مسلمان علاقوں میں اسکول کھولنے پڑیں گے۔ ایسے علاقوں میں جہاں اردو بولنے والوں کی کثرت سے آبادی ہے۔ یہ اسکول اردو میڈیم کے ہونے چاہئیں۔ اردو میڈیم اسکولوں میں بھی بچوں کو تین زبانیں سیکھنا پڑیں گی۔ ایک سرکاری زبان ہوگی دوسری مادری زبان اور تیسری بدیسی زبان کی حیثیت سے انگریزی ہوگی۔ بہرصورت اردو میڈیم اسکولوں کے قیام کی شدید ضرورت ہے۔ مدرسوں کے قیام پر اس طرح کی بحث اردو کو بہتر حقوق فراہم کرے گی جیسا کہ اطہر فاروقی نے بڑی عمدگی سے اس کی حمایت کی ہے۔[(9)]

اہم بات یہ ہے کہ ہمارے دلائل سب پر واضح رہیں۔ مالی امداد دینے کے لیے حکومت اسکولوں کو مسلّمہ بنائے تاکہ ان میں یکسانیت ہو۔ یہ کوئی دلیل نہیں، یہ ابتدائی شرائط میں سے ایک ہے تاکہ تعلیم اپنا منصب بہ خوبی ادا کرے اور اسے یہ کرنا چاہیے۔ یہ تعلیم افراد کو ایسی توانائی بخشے کہ جب وہ اس کے انتخاب کے لیے میدان عمل میں آئیں تو اپنی مرضی اور اپنے حق کا بھرپور استعمال کرسکیں۔

ہمیں یہ ماننا پڑے گا کہ تدریسی نظام سے متعلق سوالات اور ان سوالات کے مضمرات بڑے پیچیدہ ہیں۔ جنگجویانہ اور ریڈیکل رویہ مغرب کے اوسط خاندانوں کے نوجوانوں میں بھی اسی آسانی سے پھیل سکتا ہے جس آسانی سے مدرسوں میں پھیلتا ہے (حال ہی میں لندن اسکول آف اکنامکس کے جہادیوں کی ایک مثال ہے۔) اس طرح کے سیاسی واقعات کو بڑھا چڑھا کر پیش کرنا بھی مناسب نہیں۔ حکومت دو اصولوں کے درمیان توازن قائم کرے۔ طالب علموں کو لائق فائق اور ماڈرن شہری بنانے میں دلچسپی لے اور ان کے والدین کو یہ طمانیت بخشے کہ ان کے انتخاب کو رد

نہیں کیا جائے گا۔ ان دونوں میں توازن برقرار رکھنے کا ایک راستہ ہے۔ حکومت اصرار کرے کہ جن اداروں نے اس کی مراعات اور مدد حاصل کی ہیں وہ ماڈرن تعلیم کے بنیادی مطالبات کی تکمیل کریں۔ اس سے ان اداروں کی رہبری بھی ہوگی اور ان کے سیکولر نظام میں استحکام بھی آئے گا۔ آگے چل کر بغیر کسی بیرونی مداخلت یا دباؤ کے ان مدرسوں کی روش میں فرق آئے گا اور یہ تبدیلی اردو کے لیے خوش آیند ثابت ہوگی۔

یہ بات ہماری سوچ سے باہر ہے کہ ایک آزاد جمہوریت ایک ایسے کلچر کی حمایت کیوں نہ کرے جو نہ صرف حقیقی بلکہ ہماری تہذیب کا حصہ ہے اور یہاں مختلف زبانیں اپنی اپنی شناختیں لیے مخلوط اداروں کے ساتھ قائم ہیں۔ ایک سیدھی سی بات ہے کہ کسی بھی لسانی کمیونٹی کو یہ حق حاصل ہے کہ وہ اپنی زبان نہ صرف اپنے لوگوں میں بلکہ عام پبلک میں بھی بلا خوف وخطر استعمال کرے۔ شرط صرف یہ ہوگی کہ اس کی وجہ سے دوسری زبان مجروح نہ ہو یا خطرے میں نہ پڑے۔ کسی سے غیر منصفانہ امتیاز نہ برتا جائے۔ کسی دوسرے پر پابندی نہ لگائی جائے اور نہ ہی اس کا اخراج ہو۔ عملاً ان حقوق کے آزادانہ استعمال پر دو طرح کی پابندیاں عائد کی جاسکتی ہیں۔ متعلقہ سوسائٹی یہ طے کرے کہ ان حقوق کو کس طرح استعمال میں لایا جائے۔ استعمال کی اجازت تو ہوگی لیکن اس تحدید کے ساتھ کہ زبان کو فروغ دینے کی گنجائش کہاں تک ہے۔ اس کے استعمال میں کسی امتیاز کی گنجائش نہ ہوگی۔ ہمارے اسکولوں کی ساخت، ان کے ڈیزائن اور زبان کے فارمولے لاگو کرنے کے سبب اردو بولنے والوں کو نقصان اٹھانا پڑا ہے۔ دوسری بات یہ کہ زبان کے حقوق کے حصول میں کئی عوامل کارفرما ہوتے ہیں۔ ان میں مارکٹ کی ضروریات بھی شامل ہیں۔ اس لیے بعض زبانوں کے لیے بڑا مشکل وقت آپڑا ہے۔ یہ زبانیں شاید بکھر جائیں یا زوال پذیر ہو جائیں۔ انصاف کا تقاضہ تو یہ ہے کہ حکومت اپنی پالیسیوں کو اس طرح ترتیب دے کہ طالب علموں کے والدین کی ترجیحات خاص طور پر زبان کے بارے میں محفوظ، خاطر خواہ اور موثر ہوں۔ اردو کے مسئلے میں اس بات کا خیال رہے کہ اردو بولنے والے والدین کی پسند پر ہم نے پہلے ہی تحدید عائد کردی ہے۔

والدین کی پسند کے امکانات میں کس طرح اضافہ کیا جائے یہ سوال پالیسی بنانے والوں

کے لیے بڑا گنجلک ہے۔ اس کام میں پہلا اصول یہ ہے کہ انصاف کے مطالبے کو کسی خوف یا تعصب کا شکار نہ ہونے دیا جائے۔ میں یہ کہنا چاہتا ہوں کہ اگر مختلف کلچرل اور لسانی گروہوں میں احساس وطنیت ہو تو ہندستان ایک معنی خیز، گہری اور دیرپا قومی یکجہتی کی طرف آگے بڑھے گا۔

اپنی اپنی زبانوں کے انتخاب اور پسندیدگی کی، مختلف قوموں کو مراعات دیتے ہوئے ہم اپنے ملک کا بٹوارہ نہیں کرتے۔ یہ عمل ایسے پبلک اداروں کو جنم دے گا جن کی بدولت افراد مسرت کے احساس میں ڈوبے ہوئے خوشحالی کی طرف آگے بڑھیں گے۔ اردو کو گورنمنٹ اسکولوں سے نکال کر ہم نے اسے قومی دھارے سے خارج کر دیا ہے اور اب وہ ہمارے نامیاتی نظام سے مربوط نہیں ہے۔ ہمارے اس عمل نے ہماری ان امیدوں پر جو جمہوریت کے تصور سے وابستہ ہیں، پانی پھیر دیا۔ اردو کی مدافعت کی بنیاد نہ تو کلچرل نسٹالجیا ہونا چاہیے اور نہ ہی زبانوں کی اہمیت پر اصرار۔ اس کی شاخ جمہوریت کے پیڑ سے نکلے جو ہمارا سب سے قیمتی اثاثہ ہے۔

○○○

حواشی:

1. میں سلمان خورشید صاحب کا ممنون ہوں کہ انھوں نے یہ اہم کام میرے سپرد کیا۔ ساتھ ہی میں اطہر فاروقی کا بھی شکرگزار ہوں کہ انھوں نے بلاتکان مسلسل اس موضوع پر مجھے معلومات بہم پہنچائیں۔ مجھے اندیشہ ہے کہ میں ان کے خیالات سے متفق نہیں ہوں لیکن ان سے ہونے والے تبادلۂ خیال کے نتیجے میں بہت کچھ میں نے سیکھا۔

2. Charles Taylor, *Human Agency and Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 1985, chapter 1.

3. CBSE نے اپنے امتحانات میں مختصر سوالات/جوابات کو متعارف کروایا ہے۔ اس سے انشاپردازی کی بنیادی خصوصیات متاثر ہوئی ہیں۔ یہ زبان کے بگاڑ کا عہدنامہ ہے۔ ہم لوگ ایسے طالب علموں میں اضافہ کررہے ہیں جو انشاپردازی کے اہل نہیں۔

4. See Robert King's lucid account in *Nehru and the Politics of Language*, Oxford: Oxford University Press, 1998.

5. Report of the Official Language Commission, 1956, p. 9.

6. Will Kymlicka, *Liberalism, Community and Culture*, Oxford: Oxford University Press, 1993, pp. 175ff.

7. Robert King, op. cit., p. 164.

8. وزارت برائے فروغ انسانی وسائل، حکومت ہند کا حوالہ دیتے ہوئے ارجمند آرا نے لکھا ہے کہ کوئی پانچ کروڑ طالب علم مدرسوں میں شریک ہیں۔ Arjumand Ara, 'Madrasas and Making of Muslim Identity in India', Economic & Political Weekly 3 January 2004.

یہ بڑے ہی فضول اعداد و شمار ہیں۔ بی جے پی حکومت نے اپنے دور میں نیشنل کونسل برائے

فروغ اردو زبان (NCPUL) کے توسط سے ان اعداد کا پروپگنڈہ کیا تھا۔ ہندستان میں خود حکومت کے گوشوارے کے مطابق مسلمانوں کی آبادی اتنی نہیں ہے۔ اس سے یہی ظاہر ہے کہ ہمارے پاس لائق اعتبار اعداد و شمار نہیں ہیں۔ ہوم منسٹری بھی ان اعداد کا حوالہ دیتی ہے۔ دیکھیں Bikramjit De, 'Abuse of Urdu', Economic & Political Weekly 27 November 2004.

9. The Great Urdu Fraud', *Milli Gazette*, New Delhi, 1-15, 16-31 May 2005, and a detailed report entitled 'Valunerability of the Invicible', *Milli Gazette*, vol. 6, no. 21, 1-15 November 2005, pp. 16-17.

10. See Ather Farouqui, 'Urdu Education in India', *Economic and Political Weekly* 12 January 2002.

○

ایک بھاشا: دو لکھاوٹ، دو ادب

گیان چند جین



ایجوکیشنل پبلشنگ ہاؤس، دہلی

گیارھواں باب

اردو کی ادبی تاریخ کے کچھ موضوعات

اہلِ اردو جب ہندی اردو کی رقابت اور چپقلش کے بارے میں لکھتے ہیں تو زبان و ادب کے ساتھ ساتھ مذہب، تہذیب اور سیاسی تاریخ کے اختلافات کا بھی کھل کر بیان کیا جاتا ہے۔ اس میں کوئی حرج نہیں۔ زبان کے ساتھ ساتھ مذہب اور سیاست اس طرح لب و دنداں ہیں کہ علیحدہ کرنے کی کوشش انھیں مجروح کردے گی۔ میں بھی زبان کے تجزیے میں مذہب اور سیاست کے تذکرے پر مجوب نہیں ہوں۔ اس باب میں اردو کی ادبی تاریخ کے کچھ ایسے موضوعات کی طرف توجہ دلانا چاہتا ہوں جنھیں پڑھ کر افسوس ہوتا ہے۔

(الف) معاشقے یا جنسی جارحیت

اردو کی داستانوں، مثنویوں اور اسلامی ناولوں میں یہ موضوع بہت عام ہے۔ جن قصوں میں عاشق اور محبوبہ ایک ہی مذہب کے ہوتے ہیں ان کے بارے میں مجھے کچھ نہیں کہنا لیکن جن صورتوں میں محبوبہ کا مذہب عاشق کے مذہب سے مختلف ہوتا ہے وہاں یہ قاعدہ ضروری ہے کہ عاشق مسلمان ہو اور محبوبہ اپنا دھرم چھوڑکر ''مشرف بالاسلام'' ہوجائے۔ ڈاکٹر گوپی چند نارنگ نے اپنی کتاب 'ہندوستانی قصوں سے ماخوذ اردو مثنویاں' میں ایسی سولہ مثنویوں کی فہرست دی ہے (طبع دوم، ص۶۴-۲۶۲) ان میں سے بارہ مثنویاں دکن اور گجرات میں اور چار شالی ہند میں لکھی گئیں۔ وہ لکھتے ہیں کہ اردو نثر میں بھی اس انداز کے قصے ملتے ہیں مثلاً 'قصۂ معظم شاہ و چتر ریکھا' یا 'قصۂ ملکہ زماں و کام کنڈلا' (حاشیہ، ص۲۶۲)۔ ص۳۸۵ پر مزید پانچ مثنویوں کی خبر دیتے ہیں جن میں محبوبائیں عاشق کے مذہب اسلام میں آجاتی ہیں۔ ان میں مثنوی 'قتیلِ عشق' (ص ۱۶۸) اور مثنوی 'قصۂ لدّھا'

اور 'پدماوت' کے سلسلے کی مثنویوں کو بھی شامل کر لینا چاہیے۔ ڈاکٹر نارنگ نے مثنوی 'چندر بدن مہیار' کے بارے میں پروفیسر عبدالقادر سروری کی رائے نقل کی ہے:

> ''اس کا مقصد مذہب اسلام کی عظمت ظاہر کرنا تھا۔ دکن میں ایسی کئی قبریں ملتی ہیں جن پر دو تعویذ بنے ہوئے ہیں۔''

(اردو مثنوی کا ارتقا، ص ۴۹ بحوالہ نارنگ، ص ۲۶۱)

اور اس انداز کی دوسری مثنویوں کے بارے میں ڈاکٹر ظہیر الدین مدنی نے یہ بے لاگ رائے دی ہے:

> ''تبلیغ اسلام کے لیے یہ بھی ایک طریقہ اختیار کیا گیا تھا کہ مثنوی کا ہیرو مسلمان ہوتا اور ہیروئن ہندو۔ دونوں میں قصے کے دوران میں مذہب اور معاشرت کی برتری پر بحث ہوتی۔ آخر کار ہیروئن اپنا مذہب ترک کر کے مشرف بالاسلام ہو جاتی۔'' ('نوائے ادب' جولائی ۱۹۵۴ء، ص ۱۰ بحوالہ نارنگ۔ ص ۶۲-۲۶۱)

''مشرف بالاسلام'' کا اپنے منہ میاں مٹھو بننے والا فقرہ مسلمان مصنفین کے لیے ایسی معمول کی بات ہے کہ وہ ہر قاری سے اسے تسلیم کرنے کی توقع رکھتے ہیں لیکن ہندو قارئین کے لیے یہ ایک مذہبی جارحیت ہے۔ اسے لکھتے وقت گوپی چند نارنگ کے قلم کی روانی کو کچھ نہ کچھ دھچکا تو لگا ہوگا، کیونکہ اُن کا ادبی مسلک تو باہمی لین دین، رواداری اور اشتراک کا ہے۔

شمالی ہند میں افضل کی 'بکٹ کہانی' سے متاثر بہار کے آیت اللہ شاہ جوہری کی مثنوی 'گوہر جوہری' ہے۔ 'بکٹ کہانی' ایک شادی شدہ جوڑے کے فراق کا بارہ ماسہ ہے۔ ظاہراً زن و شو ایک ہی مذہب کے رہے ہوں گے۔ 'گوہر جوہری' ایک ہندو عاشق اور ہندو محبوبہ کی قبل از ازدواج کی عشقیہ داستانی مثنوی ہے۔ اس مثنوی کے مرتب ڈاکٹر سید محمد صدرالدین فضا ہیں۔ ان کا دھیان بھی فریقین کے مذہب پر گیا ہے۔

ڈاکٹر پرکاش مونس اپنے مقالے ''اردو ادب پر ہندی ادب کا اثر'' میں لکھتے ہیں:

> ''ڈاکٹر فضا صاحب کو ایک بات جو اس مثنوی میں کھٹکتی ہے وہ یہ ہے کہ اس کے ہیرو ہیروئن دونوں ہندو دھرم کے پیرو ہیں۔ وہ کہتے ہیں کہ قصہ یقینی طور پر

پٹنہ کا ہے جس کو محلہ چھوٹی پٹن دیوی سے سروکار ہے۔ اس کا ہیرو دراصل ایک مسلم تھا جس کی محبت میں ہیروئن اسلام قبول کر لیتی ہے... گوہر جوہری میں اس بات کی کمی تھی اسے فاضل مرتب نے پورا کر دیا جس سے مثنوی کا ایک بہت بڑا نقص دور ہو گیا۔'' (مونس، ص ۳۲۵)

حافظ محمود شیرانی نے والہ کے تذکرہ 'ریاض الشعرا' سے کسی فارسی شاعر افضل کی ایک رومانی کہانی کو شہرت دی حالانکہ اس افضل کے سلسلے میں نہ 'بکٹ کہانی' کا ذکر ہے نہ یہ لکھا ہے کہ وہ اردو کا شاعر بھی تھا۔ سالار جنگ لائبریری حیدرآباد کے مخطوطے میں اس کہانی والے افضل کا کوئی پتہ نہیں۔ پرکاش مونس شیرانی کے اقتباس کو لے کر لکھتے ہیں:

''اصل میں قدیم اردو مصنفوں کے یہاں داستانوں میں مسلمان عاشقوں کے پیچھے ہندو عورتوں کی تبدیلی مذہب کی ایک مسلسل اور مستقل روایت چلی آتی ہے۔ میر امن کی 'باغ و بہار' میں خواجہ سگ پرست کو نماز پڑھتا دیکھ کر ملک زیرباد کی راجکماری اور بعد میں سراندیپ کی شہزادی صرف پانچ سطروں کا وعظ سن کر مسلمان ہو جاتی ہیں۔'' (ایضاً)

یہ تو قدیم زمانے کے قصوں اور داستانوں کی بات ہے۔ ذرا بیسویں صدی میں خود حافظ شیرانی کی تاریخی واقعہ نگاری کا نمونہ دیکھیے۔ آپ شیخ اسمٰعیل لاہوری متوفی ۴۴۸ھ کے بارے میں رقم طراز ہیں:

''آپ کی مجلسِ وعظ میں مخلوق کثرت سے جمع ہوتی تھی۔ ہندو ہزاروں کی تعداد میں وعظ سن سن کر حلقہ بگوشِ اسلام ہوئے۔ کہا جاتا ہے کہ آپ نے پہلے جمعہ میں ڈھائی سو، دوسرے جمعہ میں ۵۵۰ اور تیسرے میں ایک ہزار ہندو مشرف بہ اسلام کیے۔ (پنجاب میں اردو، لکھنؤ ۱۹۶۲، ص ۶۱)

''حساب کا تقاضا یہ تھا کہ چوتھے جمعہ میں دو ہزار اور پانچویں میں چار ہزار ہندوؤں کو دولتِ ایمان عطا کی جانی چاہیے تھی اور اگر ریوڑیوں کا یہ کھیل سال بھر چل جاتا تو تقسیم کی ضرورت نہ ہوتی۔ ہمیں یہ نہ بھولنا چاہیے کہ مندرجہ بالا اقتباس کسی مذہبی رسالے یا تبلیغی انجمن کی روداد سے نہیں بلکہ تاریخ ادب یعنی پنجاب میں اردو سے پیش کیا گیا ہے۔ جب شیرانی صاحب دوسروں سے فروغ

اسلام کی اس داستان پر یقین کرنے کی امید رکھتے ہیں تو خود ان کے لیے والہ کی بیان کردہ داستان کی صحت میں شک وشبہ کی کیا گنجائش تھی۔''

(اردو ادب پر ہندی ادب کا اثر، ص۳۳۔۱۳۲)

اس موضوع میں مذہبی تفوق کے ساتھ ایک رکیک جنسی جارحیت ہے۔ حد یہ ہے کہ بعض مثنویوں میں مسلمان عاشقوں کے مرد محبوب بھی ہندو دکھائے گئے ہیں چنانچہ سراج کی مثنوی 'بوستانِ خیال' میں ایک لالہ زادہ ہے اور میر کی 'شعلۂ شوق' میں پرسرام۔ مسلم سورما کا غیر مسلم غنیم پر فوجی غلبہ کافی نہیں سمجھا جاتا، اس کی بیٹی کو اس سورما پر عاشق کیے بغیر فتح نامکمل رہتی ہے۔ 'داستانِ امیر حمزہ' اور 'طلسمِ ہوش ربا' میں شہنشاہ نوشیرواں خداوند شناس، شہنشاہ کوکب روشن ضمیر، بادشاہ طلسمِ نورافشاں کی بیٹیاں اور افراسیاب کی سالی اسی روایت کی پاسدار ہیں جو اسلامی ناولوں : شرر کی 'منصور موہنا' اور 'حسن انجلینا' تک جاتی ہے۔ لڑکپن میں میں نے کسی کا ناول مسعود 'شکنتلا' پڑھا تھا۔ حریف بادشاہ کی بیٹی کو باپ کے دشمن مسلمان شہزادے پر عاشق کرانے سے تسخیر کا احساس کرانا ان سڑک چھاپ اجلاف کی پیروی ہے جنھوں نے 'سسرے' اور 'سالے' کے رشتوں کو گالی بنادیا ہے۔

شاعروں نے بھی اپنا حصہ بانٹ لیا ہے۔ امیر خسرو نے اپنی فارسی رباعیوں میں ہندو صنم اور ہندو بچے پر ڈورے ڈالے ہیں۔ ملا شیری (؟) نے قشقہ جبیں محبوبہ سے زبان درازی کی۔ قزلباش خاں امید اور فائز نے بامن کی بیٹی اور کھترانی سے بالکل شہدوں کی طرح چھیڑ خانی کی۔ ولی کے محبوبوں کے نام امرت لال، گوبند لال اور کھیم داس ہیں۔ میر کہتے ہیں :

ہندو بچوں سے کیا معیشت ہو
یہ کبھو انگدان دیتے ہیں

اردو کے شاعر مصحفی فارسی میں کہتے ہیں :

در ہرطرف چوغول پری جلوہ میکند
گوئی کہ ایں دیار تمام از زناں پُر است
اے مصحفی زکثرتِ ہندو زناں مپُرس
ہندوستاں تمام ازیں کافراں پُراست

یہ تعریف ہے یا ہجو؟ منیر شکوہ آبادی مثنوی 'معراج المضامین' جیسی مذہبی مثنوی میں بھی حسن رہگذر سے فیض یاب ہونے کے لیے ہندو عورتوں کو گھورنے میں نہیں شرماتے:

کنارِ آب انبوہِ حسیناں
بھری مانگوں میں سیندور اور صندل
گلابی مدھ بھری آنکھوں میں کاجل
کوئی دیتی تھی ٹیکا زعفرانی
چڑھاتی تھی کوئی سورج کو پانی

مثنویوں اور داستانوں میں غیر مسلم حسیناؤں کا عشق اور تبدیلی مذہب، متفرق اشعار میں ہندو خواتین کو بے خوف چھیڑنا سب اس لیے جائز تھا کہ حکومت مسلم تھی۔ کیا کوئی اس کے برعکس غیر مسلمان مرد اور مسلمان عورت کے معاملے کی ہمت کر سکتا تھا۔

اسی سے ملتا جلتا موضوع معاشقے کے بغیر تبدیلی مذہب کا بیان ہے۔ اسے لے کر پچھلے دس سال میں ہندوؤں کے مسلمان یا عیسائی یا بودھ ہو جانے پر کیا کیا ہنگامے اور مباحثے ہوئے۔ اردو ادب میں تبدیلی مذہب ایسا جرم ہے جس میں خاطی کے مذہب کو دیکھ کر فیصلہ کیا جاتا ہے۔ ڈاکٹر ابواللیث صدیقی لکھتے ہیں:

''میر تقی میر کا یہ سادہ سا شعر دیکھیے:

میر کے دین و مذہب کو کیا پوچھتے ہو یارو ان نے تو (کذا)
قشقہ کھینچا، دیر میں بیٹھا کب کا ترک اسلام کیا

سیدھے سادے ترکِ اسلام کے معنی صرف ایک ہیں یعنی ارتداد اور اس کی ایک سزا اسلام میں صرف قتل ہے۔'' (تاریخ زبان و ادب اردو، کراچی ۱۹۹۸، ص ۲۴۱)

''عیسائی مشنریوں کی کوششوں سے نیچی ذات کے شودر ہندو جب عیسائی ہو جاتے تو معاشرے میں ان کی حیثیت بہتر ہو جاتی، اس لیے بڑی تعداد ان کی عیسائی ہونے لگی تھی۔ چنانچہ اونچی ذات کے ہندوؤں میں جب دلی کالج کے ماسٹر رام چندر داس عیسائی ہو گئے تو ہندوؤں میں بھی بڑی ناراضگی پھیلی لیکن مسلمان کا عیسائی ہو جانا مسلمانوں کے نزدیک ایک ارتداد تھا اور مرتد کی سزا ان کے عقیدے کے مطابق قتل تھی۔'' (ایضاً، ص ۴۱۵)

لیکن ایسا نہیں کہ نیچی ذات کے ہندو عیسائی ہی ہوتے ہوں، ایسا انگریزوں کے زمانے میں تھا لیکن مسلمانوں کی حکومت میں وہ جوق در جوق مسلمان ہوتے تھے۔ ڈاکٹر فرمان فتح پوری کی 'ہندی اردو تنازع' سے ایک اقتباس:

رام گوپال کے الفاظ میں :

''ہندوستان کی مسلم آبادی میں بہت بڑی تعداد ان نومسلموں کی ہے یا ان کے خاندان کے لوگوں کی، جو مسلمانوں کی تبلیغی سرگرمیوں کے زیر اثر دائرۂ اسلام میں داخل ہوئے تھے۔ یہ لوگ ہندوؤں کے ان نچلے طبقوں سے تعلق رکھتے تھے جنھیں اسلام کے طفیل، آن کی آن میں سماجی زندگی میں مساوات کے ایسے حقوق حاصل ہوگئے تھے جن سے انھیں برہمیت نے ایک مدت سے محروم کر رکھا تھا۔'' (تنازع، ص ۶۴)

قاضی عبدالودود نے اخبار ''پٹنہ ہرکارہ'' بابت ۵۶-۱۸۵۵ء سے یہ خبر دی ہے۔

لکھنؤ کی خبریں : قریب ۲۰۰ خاکروب مسلمان ہوئے اور بکمال کر وفر سینہ زناں برہنہ سر واسطے زیارت درگاہ ... کے گئے۔ ان کی دعوت کے اخراجات شاہِ اودھ نے دیے۔ ان کی شناخت کے لیے ایک قسم کا تاج گاؤ دُم سرکارِ شاہی سے عطا ہوا۔ (چند اہم اخبارات و رسائل، پٹنہ ۱۹۹۳ء، ص ۵۶)

ہندوؤں کے بکثرت مسلمان ہونے کا خاص سبب ہندوؤں کی ذاتوں میں عدمِ مساوات تھی، چنانچہ بہت سے مسلمان یہ واضح کرنے کے لیے کہ وہ ہندوؤں کی نیچ ذاتوں سے مسلمان نہیں بنے، اپنے نام کے ساتھ پرانی ہندو ذات کا لفظ Surname کے طرز پر استعمال کرتے ہیں مثلاً اکرام سہگل، نجم سیٹھی یا راجا اور رانا کے سابقے۔ ہندو اگر مسلمان بنے تو اس کی سزا قتل نہیں ایک طرح کی ستائش ہے۔ مسلمانوں کے قائدِ اعظم محمد علی جناح ۸ مارچ ۱۹۴۴ء کو علی گڑھ یونیورسٹی گئے تو وائس چانسلر ڈاکٹر ضیاء الدین نے انھیں ایک لنچ دیا۔ اس موقع پر جناح صاحب نے اپنی تقریر میں کہا:

Tracing the history of the beginning of Islam in India, it is proved that Pakistan started the moment the first non-muslim was converted to Islam in India long before the Muslims established their rule. (Speeches

and Writings of Mr. Jinnah, vol.II. pp 1-2 Edited by Jamiluddin Ahmad, published by Mohd. Ashraf, Lahore)

(انگریزی اخبار Dawn، ۱۰ مارچ ۱۹۴۴ء)

دلچسپ بات یہ ہے کہ ڈاکٹر ابواللیث صدیقی اپنی 'تاریخِ ادب' میں لکھتے ہیں :

> "بات دراصل یہ ہے کہ پاکستان تو اسی دن قائم ہوگیا تھا جب پہلے مسلمان نے اس سرزمین پر قدم رکھا تھا۔" (تاریخ، ۸۰۹)

گویا کوئی غیر مسلم مذہب اسلام اختیار کرے یا باہر سے کوئی اسلام کا پیرو آئے، اس کا پہلا کام علیٰحدگی کو اختیار کرنا اور ہندوستان کو تقسیم کرنے کی کوشش کرنا تھا۔

تاریخ کے واقعات اور اشخاص سے ہٹ کر داستانوں اور مثنویوں کے قصوں کو دیکھا جائے تو وہاں تبدیلیِ مذہب کے بیانات بھرے پڑے ہیں۔ پیچھے کے صفحات میں اس کی کئی مثالیں دی گئی ہیں۔ شاہ رکن الدین عرف شاہ گھسیٹا عشق کی مثنوی میں ایک سنار اور اس کی بیوی دونوں مشکل کشا کی مدد پانے پر مسلمان ہوگئے۔ (اردو شعر و ادب، ص۳۶)۔ شمس الرحمن فاروقی داستانِ امیر حمزہ کے سلسلے میں اپنی تصنیف 'ساحری، شاہی، صاحب قرانی۔ داستان امیر حمزہ' کے مطالعہ میں لکھتے ہیں :

> "ہمیں تبلیغ اور ترغیب/تلقین کے فرق کو دھیان میں رکھنا چاہیے۔ داستانِ امیر حمزہ میں تبلیغ یعنی proselytisation نہ ہونے کے برابر ہے۔" (ص۱۸۸)

یہ درست ہے کہ 'داستان امیر حمزہ' میں مجدد الف ثانی یا شاہ ولی اللہ محدث کی طرح تبلیغ نہیں کی گئی لیکن اس میں اس سے زیادہ کارگر دلیل "زورِ شمشیر" سے دریغ نہیں۔ لشکرِ اسلام کے مبارز کسی کافر کو زیر کرتے ہیں تو اس کے سامنے دو متبادل پیش کرتے ہیں : اسلام قبول کرو یا قتل ہونے کے لیے تیار ہوجاؤ۔ بعض اوقات ہزیمت خوردہ پہلوان جان بچانے کے لیے مکر سے مسلمان ہوجاتا ہے۔ خود فاروقی صاحب کی اس کتاب سے دو مثالیں درج کرتا ہوں :

۱ امیرِ کشورگیر نے سرسال کو باندھ کر مسلمان کیا۔ (ص۲۰۲)

۲ لشکرِ اسلام کے نوجوان کرب بن عادل پہلوان نے ۴۰ ہزار قزاقوں کے سردار پلنگینہ

پوش کو زیر کیا... غرض چھاتی تک اس کو اٹھا لائے۔ اس وقت وہ پکارا کہ امان۔ کرب نے جلدی سے رکھ دیا اور کہا سوداگر کو بلاؤ۔ جب سوداگر آیا، کرب نے کہا، مال اس کا دے اور کلمہ پڑھ... اس نے کہا اے شہریار میری ایک شرط ہے کہ میں ہیکلان کی بیٹی پر عاشق ہوں اور میں اس کا سپہ سالار ہوں اور ملکہ بھی مجھ سے بہت مانوس تھی... اگر آپ کا دین برحق ہے تو ملکہ کو مجھے دلوادو تو میں مسلمان ہوتا ہوں۔ کرب نے کہا اچھا ہم دلوادیں گے۔ وہ از سرِ صدق مع چالیس ہزار قزاقوں کے مسلمان ہوا۔ (ایضاً، ص ۸۲۔۲۸۰)

تبدیلی مذہب کے سلسلے میں یہ بھی موجب دلچسپی ہے کہ کئی ہندو ادیب یا اردو میں مذکور امرا مسلمان ہوگئے اور کئی دوسروں کے بارے میں اب بھی بحث ہے کہ وہ مسلمان ہوئے تھے کہ نہیں۔ سب سے مشہور شخصیت قتیل کی ہے۔

اوپر تبدیلی مذہب بزور شمشیر کا ذکر آیا۔ ایک تبدیلی بزور کولھو کی مثال دیکھیے۔ قاضی عبدالودود نے امان علی غالب لکھنوی کی 'داستانِ عشاق' (۱۲۷۹ھ) کا تعارف کراتے ہوئے بتایا کہ داستانِ امیر حمزہ کے یہ مؤلف لکھنوی نہیں تھے، ایک عظیم آبادی نومسلم تھے۔ داستان 'عشاق' کا یہ اقتباس ملاحظہ ہو:

> ''فغفور شاہ نے اسلام قبول کیا اور وہیں بیٹھے بیٹھے حکم دیا کہ شہر میں دہائی صاحبقران کی پھیر دی جائے اور میں جس وقت شہر میں آؤں جمیع بت خانوں کو مع اصنام شکستہ پاؤں۔ بناء مسجد بت خانوں کی جگہ پڑی دیکھوں اور رعایا و ملازمین میں سے جس کو اسلام قبول نہ ہوگا اس کا زن و بچہ اس کے ساتھ کولھو میں پلوادیا جائے گا۔'' (قاضی عبدالودود: داستانِ عشاق، اردو شعر و ادب چند مطالعے۔ ۱۹۹۵، ص ۲۷۶)

قاضی عبدالودود نے 'معاصر'، پٹنہ بابت نومبر ۱۹۴۱، میں ڈاکٹر زور کی تصنیف 'میر محمد مومن' پر تبصرہ کیا تو لکھا:

> ''مصنف نے دیباچے میں لکھا ہے کہ میر صاحب کے حالات کے مطالعے سے موجودہ فرقہ واری کشمکش کے تصفیے میں مدد ملے گی۔ کتاب میں ایک جگہ میر صاحب کے متعلق لکھا ہے: 'وہ چاہتے تھے کہ دکن کے عام مسلمانوں کے علاوہ

یہاں کی بت پرست اقوام کو علموں اور تعزیوں کے ذریعے سے اسلام سے مانوس کریں، تاکہ وہ رفتہ رفتہ اپنے بتوں اور رتھوں کو چھوڑ کر علموں، تعزیوں اور تابوتوں کی طرف مائل ہوجائیں۔' سوال ہے کہ کیا مصنف کے نزدیک ایسی ہی کوشش سے فرقہ وارانہ جھگڑے کا خاتمہ ہوسکتا ہے۔'' (قاضی عبدالودود: میر محمد مومن، تبصرے پٹنہ ۱۹۹۵ء، ص ۲۸۔۲۷)

بنی نراین جہاں اور چھنولال طرب و دلگیر کے بارے میں شبہ ہے۔ قاضی عبدالودود ان دونوں کے ترکِ مذہب کو نہیں مانتے۔ ڈاکٹر حنیف احمد نقوی بنی نراین جہاں کی تبدیلی مذہب کے قائل نہیں لیکن دلگیر کے معاملے کو مانتے ہیں۔ جہاں نے تو نوبہار کے دیباچے میں یہاں تک لکھا ہے:

''پیغمبر آخر الزماں کو ہم گمراہوں کی رہنمائی کے لیے پردۂ زمیں پر آشکار کیا۔ اب سب مسلمانوں کو لازم ہے کہ سر اس کی اطاعت اور فرماں برداری سے نہ پھیریں۔ (رائے بنی نراین دہلوی، دہلی ۱۹۹۷ء، ص ۳۳)

[دراصل اسلامی دورِ حکومت میں اردو کے خوشامدی ہندو ادیب خود کو منوانے کے لیے ایسا ظاہر کرتے تھے جیسے وہ اپنی ہندوئیت پر شرمسار ہیں اور دراصل وہ اسلام کے قائل ہیں۔] قاضی عبدالودود نے ایک مضمون لکھنؤ کے بخشی الملک راجا الفت رائے بہادر الفت پر لکھا ہے۔ یہ نصیر الدین حیدر اور محمد علی شاہ وغیرہ کے زمانے میں تھے۔ ان کے چند اشعار یہ ہیں:

سوا علی کے نہیں شافعِ جزا کوئی
علی کے صدقے سے ہم سب کی مغفرت ہوگی
علی امام من است و منم غلامِ علی
ہزار جانِ گرامی فدائے نامِ علی

(اردو شعر و ادب، ص ۱۰۶)

ان کی وفات پر ان کے بیٹے دھنپت رائے نے جو قطعۂ تاریخ لکھا اس کے شعر ہیں:

ہم شیعۂ مرتضیٰ و مداحِ رسول
ہم عاشقِ آلِ آں حبیبِ متعال

خود الفت کا قطعہ ہے :

صفر کی تیسویں کو جب مسلماں   باعلاں ہوگئے راجہ رتن سنگھ
کہا الفت نے الفت بادلِ خوش   مسلماں ہوگئے راجہ رتن سنگھ

الفت کے والد راجہ لال جی نے ۱۲۵۴ھ میں علی گنج کی مسجد تعمیر کروائی تھی لیکن ان کے قطعۂ تاریخ وفات میں صاف لکھا ہے کہ ان کی لاش گنگا کے کنارے جلائی گئی۔ خود الفت نے بنداچل میں چاندی کا دروازہ بنوایا اور چوک اور سڑک راج گھاٹ کے متصل کمرا تعمیر کرایا۔ اس طرح ان کی تین نسلوں نے خود کو نیم مسلماں ظاہر کیا ہے لیکن تھے یہ سب ہندو۔ (قاضی عبدالودود: مضمون اردو شعر و ادب، پٹنہ ۱۹۹۵ء، ص ۱۰۵ تا ۱۰۷)

اسی سلسلے میں میں اپنے ہم عصر اردو کے ہندو ادیبوں کے بارے میں کچھ کہنا چاہتا ہوں لیکن وہ ابھی نہیں، آخری باب میں کہوں گا۔ ابھی ڈاکٹر مسعود حسین کی سوانح 'ورودِ مسعودؔ' کے ایک چٹکی لینے والے اقتباس کی طرف توجہ دلاتا ہوں:

> ''میں نے موجودہ زمانے میں خلقیۂ اسلامی[1] سے قریب جن چند ہندو بزرگوں اور دوستوں کو پایا ہے ان میں پنڈت آنند نرائن ملا، جناب مالک رام صاحب، جگن ناتھ آزاد صاحب، اور ڈاکٹر گوپی چند نارنگ کے نام سر فہرست ہیں۔ اور ڈاکٹر گیان چند جین اردو کے بڑے محقق ہونے کے باوجود میری اس فہرست سے خارج ہیں۔'' (ص ۲۹۵)

میں خلقیہ کے معنی نہیں جانتا۔ جو کچھ بھی ہو، میں کسی دوسرے مذہب کی چال ڈھال اختیار کرنے کو اعزاز نہیں سمجھتا۔ میں اپنے خلقیۂ بنیادی کو کافی سمجھتا ہوں۔ مسعود صاحب کا ممنون ہوں کہ انھوں نے مجھے اپنے طلائی حصار سے باہر رکھا۔ ہاں انھوں نے مجھے بڑا محقق کہا۔ اس عنایت کے لیے تہہ دل سے مشکور ہوں۔ ڈاکٹر مسعود حسین صاحب نے خلقیۂ اسلامی کے ایک فرد جگن ناتھ آزاد صاحب کے بارے میں کچھ اور بھی لکھا ہے۔ وہ اور آزاد صاحب ایک وفد میں ساتھ ساتھ پاکستان گئے تھے۔ آزاد صاحب نے ان سے کہا۔ ''جب مجھے کوئی 'شری' کہتا ہے تو ایسا معلوم ہوتا ہے جیسے کوئی گالی دے رہا ہو۔'' اس

---

۱ بقول ڈاکٹر مسعود حسین، خلقیہ = ethos

پر مسعود صاحب نے ان کے سامنے اقبال کا کلام پڑھا:

خودی کا سرِّ نہاں لاالٰہ الاّ اللہ

خودی ہے تیغ فساں لاالٰہ الاّ اللہ

اور کہا یہ مجھے بتایئے کہ آپ اقبال کے اس قسم کے کلام کو کس طرح انگیز کرتے ہیں؟[1] عملی مسلمان نہ ہونے کے باوجود، میرے وجود میں یہ اشعار ایک برق سی دوڑا دیتے ہیں۔ آپ اس براہمن زادہ کی وجدانی اسلامیت سے کیوں کر بچ نکلتے ہیں۔ اگر آپ اقبال کے اس قسم کے کلام کو من میں ڈوب کر محسوس کرتے ہیں تو آپ کو اب تک مشرف بالاسلام ہونے سے کس چیز نے مانع رکھا ہے۔ گہری سوچ میں پڑ گئے۔ میں نے اپنے سوال کے نشتر کو اور زیادہ گہرا نہیں چبھویا۔ (ایضاً، ص ۹۵-۲۹۴)

اپنے مجموعہ مضامین 'مضامینِ مسعود' کے مضمون 'ہے عجب مجموعۂ اضداد اے آزاد تو' میں لکھتے ہیں:

> ''اقبال سے ان کی اس عقیدت کے پیشِ نظر پاکستان کے ایک سفر میں ان سے یہ سوال کر بیٹھا کہ جب اقبال اس حد تک آپ کی کمزوری ہے تو آپ شاعر اسلام کے ہاتھ پر بیعت کر کے مشرف بہ اسلام کیوں نہ ہوگئے؟'' (مضامین، علی گڑھ ۱۹۹۷ء، ص ۸۶)

کئی سال پہلے آزاد صاحب ایک شام لکھنؤ میں میرے گھر پر آئے۔ میں نے ان سے پوچھا کہ مسعود صاحب کی اس تجویز پر کہ آپ ''مشرف بالاسلام'' ہو جائیں آپ سوچ میں کیوں پڑ گئے۔[2] اس پر آزاد صاحب بھڑک اٹھے۔ کہنے لگے، اردو میرا موضوع

---

1 کذا۔ چاہیے ''اقبال کا اس قسم کا کلام آپ کو کس طرح انگیز کرتا ہے۔

2 یہاں ضمناً عرض کردوں کہ ڈاکٹر خلیق انجم کی مرتبہ کتاب 'جگن ناتھ آزاد : حیات و ادبی خدمات'، حصہ اول، محروم لٹریری سوسائٹی، نئی دہلی، ۱۹۹۳ء، میں اسداللہ وانی کا آزاد صاحب سے انٹرویو چھپا ہے۔ اس میں وانی نے آزاد صاحب سے پوچھا کہ ابھی تک انھیں پدم شری کا یا پدم بھوشن کا ایوارڈ کیوں نہیں ملا؟ اس کے جواب میں آزاد نے چار، سوا چار صفحوں پر رازِ درونِ پردہ افشا کیا ہے کہ کئی سال تک جموں کشمیر کے گورنر اور وزیر اعلیٰ ان کا نام پدم شری کے لیے بھیجتے رہے لیکن انھیں یہ خطاب نہیں ملا۔ اس کے بعد کھل کر برسے ہیں۔ (ص ۳۰-۳۲۵) (بقیہ اگلے صفحے پر)

مطالعہ ہے، مذہب نہیں۔ مذہباً میں آریہ سماجی ہندو ہوں۔ خاموش نہ رہتا تو کیا کرتا:

جوابِ جاہلاں باشد خموشی

مجھے حیرت ہے کہ مسعود صاحب نے ایسی تجویز کیوں رکھی کہ جگن ناتھ آزاد کو خاموش ہو جانا پڑا۔

لیکن ڈاکٹر ابواللیث تو اپنی تاریخ میں انھیں اقبالیا بھی نہیں مانتے۔ کہتے ہیں:

> ''بعض حضرات نے ان کے کلام پر اقبال کا اثر بتایا ہے لیکن اقبال کی فکر کا رخ ایسا ہے جس سے جگن ناتھ آزاد تاریخی اور تہذیبی طور پر اپنا رشتہ نہیں جوڑ سکتے اس لیے اگر کوئی اتفاقی ہم رنگی نظر بھی آئے تو اسے بہت سطحی سمجھنا چاہیے۔''
> (تاریخ، ص ۸۷۰)

(ب) اردو میں من حیث القوم ہندوؤں کی تذلیل اور اہانت

سب سے پہلے یہ بات صاف کردوں کہ میں یہ نہیں کہتا کہ اردو ادب کی تاریخ میں ہندو ادیبوں پر فرداً یا ذاتی اعتبار سے ناانصافی کی گئی ہے۔ میں ذکر کررہا ہوں من حیث القوم ان کے ساتھ سلوک کا۔ اس سلسلے میں دو تحریروں سے بہت مدد ملی۔ اول میرے بڑے بھائی ڈاکٹر پرکاش مونس کا پی ایچ ڈی کا مقالہ 'اردو ادب پر ہندی ادب کا اثر' دوسرا رسالہ 'زاویہ' بابت دسمبر ۲۰۰۱ء میں محبوب صدا کا مضمون 'تاریخ کا فریب' اس مضمون میں پاکستان میں غیر مسلموں کے خلاف امتیاز کرنے کی اصل تصویر دکھائی گئی ہے۔ ایسا مضمون پاکستان یا ہندوستان کے کسی اردو رسالے میں نہیں شائع ہوسکتا تھا۔ ایڈیٹر جوہر میر کے بقول محبوب صدا ایک شریف مسیحی ہیں جو اسلام آباد میں رہتے ہیں۔ میں مضمون کے چند ایسے بیانات کا خلاصہ دوں گا جن کا سروکار پاکستان کے باہر رہنے والے غیر مسلم اہلِ اردو

(بقیہ) امریکہ میں یہ کتاب میرے پاس نہیں۔ 'پدم شری' کے کیا معنی ہیں؟ منجملہ اور معانی کے کنول کا پھول، ایک بہت بڑا عدد جو ایک ہزار کروڑ کے مساوی ہے۔ ہندوؤں میں بڑی مذہبی شخصیتوں کے نام کے پہلے ''شری۱۰۸'' یا ''شری ۱۰۰۸'' بولا یا لکھا جاتا ہے جس کے معنی ہیں ان کے نام سے پہلے اتنی بار شری لفظ لگایا جائے۔ 'پدم شری' کے معنی ہوئے ایک ہزار کروڑ بار شری۔ اگر آزاد صاحب شری کو گالی سمجھتے ہیں تو اتنی زیادہ گالیوں والے خطاب سے انھوں نے کوئی اکراہ ظاہر کیوں نہیں کیا۔

سے بھی ہے۔

سب سے پہلے غیر مسلموں کے ہادیانِ دین یا دیومالائی شخصیتوں کی اہانت۔ اس کے تحت ایسی صورتوں کی طرف بھی اشارہ کروں گا جہاں ان شخصیتوں کا ذکر مناسب آداب کے ساتھ نہیں کیا گیا۔

سب سے پہلے داستان بوستانِ خیال کو لیتے ہیں۔ بوستانِ خیال کی فضا ہر جگہ اسلامی نہیں۔ خورشید نامہ کے مسلمان تو عیسائی ہیں کیونکہ حضرت محمدؐ سے بہت پہلے ہوئے ہیں۔ ان کا کلمہ لاالٰہ لاَ اللہ عیسیٰ روح اللہ ہے۔ بوستانِ خیال میں عیسائیوں اور مسلمانوں کے اختلاف بھی دکھائے ہیں اور ہندوؤں کے بھی۔ گو ہندوستان اور ہندوؤں کا ذکر پانچویں جلد میں کافی ہے لیکن آٹھویں جلد تو تین چوتھائی ہندوستان کے قصے پر مشتمل ہے۔

اردو زبان کا دعویٰ ہے کہ وہ ہندو مسلم اتحاد کی پیداوار ہے۔ اردو میں اگر کہیں دوسرے مذاہب پر کیچڑ اچھالی گئی ہے تو اسے کبھی ادب کا مرتبہ نہیں دیا گیا۔ نقادانِ ادب نے اسے پسندیدہ نگاہوں سے نہیں دیکھا۔ لیکن بوستانِ خیال اس اصول کو جس غلو کے ساتھ مجروح کرتا ہے اردو داستانوں میں اس کی نظیر نہیں۔ ملا تقی خیال نے بزعمِ خود دوسرے مذاہب کے کمزور پہلو افشا کیے ہیں لیکن ان کی غلط بیانی اور تنگ نظری سے محض ان کی جہالت افشا ہوئی ہے۔ اول دو مثالیں ملاحظہ ہوں:

> ۱ اوّل حکیم صاحب نے آیتِ انجیل پڑھی جو اس آیتِ قرآنی کے مطابق ہے یعنی اے بنی اسرائیل میں بھیجا آیا ہوں اللہ کا تمھاری طرف سچ کرنے اس کو جس سے مجھے آگاہی ہے اور خوش خبری سناتا ہوں ایک رسول کی جو آئے گا پیچھے۔ اس کا نام احمد ہے۔ (دوحۃ الابصار، ص۱۵)

> ۲ برہمن کتب و پوتھیاں متعدد لائیں گے۔ ان کتابوں میں ایک کتاب اتھرون بید ہے۔ اس کتاب میں بیسویں اور تیسرے اور پانچویں ورق میں بزبانِ شاستر یہ عبارت لکھی ہوگی کہ پانچ سو برس بعد بکرماجیت کے زمینِ عرب میں ایک شخص محمد نام پیدا ہوں گے۔ دعوائے 'نبوت' کریں گے اور ان سے معجزات ظہور میں آئیں گے۔ ازانجملہ ایک معجزہ شق القمر بھی ہے۔
>
> (دوحۃ الابصار، ص۳۲۲)

معلوم ہوتا ہے خیال کے تصرف میں انجیل اور اتھروید کا کوئی خانہ ساز نسخہ تھا کیونکہ ان صحائف کے جو نسخے تمام دنیا میں رائج ہیں ان میں کہیں حضرت محمدؐ کا نام نہیں۔ اتھروید کے نسخوں کا اس طرح حوالہ دینا جیسے ملا صاحب سنسکرت داں تھے اور انھوں نے خود وید کا مطالعہ کیا تھا محض فریب ہے۔ خیال کے وقت تک وید غیر مطبوعہ تھے۔ بکرمی سمت کے حساب سے رسولِ عربیؐ، بکرم کے پانسو سال بعد نہیں ساڑھے چھ سو سال بعد ہوئے ہیں۔

داستان کے سب سے زیادہ ملعون کردار جنگم جادو کو مذہباً برہمن قرار دیا گیا ہے۔ اسی کی زبانی سنیے :

> ''میرا دین اصل تو براہمۂ ہند کا ہے۔ براہمہ، بشن، مہیش، نرنکال امر کے بھیجے ہوئے ہیں، اور اس کے پیدا کیے ہوئے ہیں۔ انھیں کوئی خدا نہیں کہتا ہاں اتنا ہے کہ یہ تینوں مختارِ کل ہیں جو چاہتے ہیں کرتے ہیں اور نرنکال کو مطلق دخل نہیں۔ سامری و زرتشت کو سحر کی راہ سے اپنا معبود جانتا ہوں۔''

(خزینۃ الاسرار جلد ششم، ص۵۳۳)

برہما کو براہمہ، وشنو کو بشنو، نرنکار کو نرنکال کہا ہے۔

جو راوی سنسکرت لفظوں کا اتنا صحیح تلفظ کرے اس کی زبانی ہندو مذہب کی تشریح کو کیوں نہ باور کرلیا جائے۔ کہاں برہما، وشنو، مہیش کہاں زرتشت کہاں سامری، خسرو کے انمل بھی اس کے آگے گرد ہیں... ایک اور جگہ شہر جادوگرانِ کامی کا بیان ہے۔ وہاں کے ذلیل باشندوں پر بھی ہندوئیت کا اہتمام رکھا ہے۔

> ''گلیوں میں شراب کی کیچڑ، سوروں کا لہو بہتا ہوا۔ ہر کوچہ تعفن سے سنڈاس تھا۔ گھنٹہ گھڑیال بجتا ہے، سنکھ پھنکتا ہے، ہر ساحر کے پیتامبر بندھا ہوا، ماتھے پر تلک لگا ہوا۔ سیاہ رو، سیاہ مو، گندہ بغل۔''

(جلد ششم، ص۹۶۱)

لیکن خیال اس پر بس نہیں کرتے وہ صریحاً سب و شتم پر اتر آتے ہیں۔ ایک پیر مرد، زہرہ جبیں ختائی کو رموزِ اسلام بتاتے ہوئے کہتا ہے :

''اس علیم و قدیر کی تقدیر میں گزرا کہ زبانۂ آتش سے ایک دیو پیدا کیا۔ مارچ

اس کا نام تھا جسے بت پرست السیر کہتے ہیں۔ پھر اس کے پہلوئے چپ سے دیوئی پیدا کی نام اس کا مار چہ تھا جس کو بت پرست پاربتی کہا کرتے ہیں۔ حق تعالیٰ نے تمام کائنات السیر کے سپرد کی۔ اس کے دو بیٹے پیدا ہوئے ناراین چار ہاتھ والا، دوسرا برہما اس کے چار سر تھے۔ بت پرست کہتے ہیں کہ چار بید اسی کے چار منہ سے نکلے ہیں اور بہت دیو پیدا ہوئے۔ السیر ملعون نے اپنے فرزندوں میں سے کسی کو بہتر قوم کیا۔ السیر کی عمر چار لاکھ برس کی تھی اور شاہِ شاہاں مشہور تھا۔

... ایک دن السیر اپنی جورو پاربتی سے چوسر کھیل رہا تھا، ترسول بازی تھی، ہار گیا۔ پاربتی نے اس کا حربہ لے لیا۔ بھلا یہ غضب کہیں سنا ہے کہ ایسے کافر کو خدا سمجھیں جو قمار بازی کرتا ہے اور جورو سے مغلوب ہوجائے۔ خدا ان کو عقل دے۔ جب پاربتی نے ترسول لیا السیر خفا ہو کے پہاڑ میں چلا گیا۔ اولاد نے پاربتی کو ملامت کی اور سب مل کے درِ غار پر گئے اور اتنا روئے پیٹے کہ آسمان سر پر اٹھالیا۔ مہادیو اس غل سے آگاہ ہوا اور بولا کیوں شور کرتے ہو؟ بولے اس لیے کہ تم گھر پھر آؤ۔ آواز آئی کہ عمر گزشتہ نہیں آتی۔ اب بڈھا ہوا بہتر یہ ہے کہ عبادتِ الٰہی بجا لاؤں۔

جب سب مایوس ہوئے پاربتی کے پاس آئے اور بولے جب تک وہ بزرگ یہاں تھا ہمیں کسی معبود کی احتیاج نہ تھی۔ اب کوئی معبود چاہیے۔ ایک دیو تھا نارد۔ اس نے سب کو سکھایا کہ مہادیو کا ایک عضو مانگو اور اس کی پرستش کرو۔ جب مہادیو سے عضو طلب کیا اس نے تامل کرکے کہا بہتر یہ ہے کہ اپنا عضوِ تناسل کاٹ کے دوں کہ خواہش مباشرت سے باز رہوں۔ اسی دم قطع کرکے حوالے کیا۔ پاربتی نے ایک مکان بنایا اسے وہاں رکھا۔ سب پوجنے لگے۔ چند دنوں میں وہ گوشت بوسیدہ ہونے لگا۔ اسے نارد کے کہنے پر جلا ڈالا اور ایک ویسا ہی پتھر کا بنایا۔ اس کی خاک اس پر چھڑکی۔ وہی مہادیو کا لنگ ہے۔ مردوں کا جلانا اور ہولی کی رسم یہی ہے۔'' (نورالانوار جلد ہفتم، ص ۲۱۳)

اس جاہلانہ بیان کے سفیہانہ لب و لہجہ اور اس کی اختراع پردازی پر کوئی تفصیلی تبصرہ کرنا تضیعِ اوقات ہے۔ اس قسم کی گل افشانیاں دوسرے مقامات پر بھی ہیں۔ ملا صاحب کی گالی گلوچ، محض ہندو مذہب تک محدود نہیں ان کا نزلہ پارسی مذہب پر بھی گرا ہے۔

داستانِ حمزہ میں ساحروں کے معبود سامری اور جمشید ہیں۔ بوستانِ خیال میں سامری اور زرتشت کی تذلیل ہے۔ جمشید کا جواز یہ تھا کہ اس نے خدائی کا دعویٰ کیا تھا۔ زرتشت بے چارہ کس علّت میں ماخوذ کیا گیا۔ محض اس لیے کہ وہ خیال کا ہم مذہب نہ تھا۔ کہتے ہیں:

> ''اصل دینِ مجوس کی یہ ہے کہ ایک زرتشت قرم ساق جادوگر نے بندگانِ خدا کو بہکا کر ذلالت میں پھنسایا ہے۔ لہٰذا تم لوگ کتبِ تواریخ سابقہ دیکھو... جو لڑکا پیدا ہوتا ہے اوپر دینِ اسلام کے ہوتا ہے پر ماں باپ اس کے یہودی کرتے ہیں اور مجوسی کرتے ہیں... ملک گشتاسپ بادشاہ محض بے عقل اور بے شعور تھا۔ اس نے ایک جادوگر زرتشت نام کی تعلیم سے دینِ آتش پرستی اختیار کیا اور اس جادوگر کو اپنا پیشوائے طریق قرار دیا۔'' (جلد ششم، ص ۵۸۰)

پارسیوں کے پیغمبر کو جن الفاظ کے ساتھ یاد کیا ہے ان پر خاموشی ہی انسب ہے۔ سوال یہ ہے کہ کیا قصوں میں مذاہب کے عقیدوں کی نازک بحث اٹھانی چاہیے۔ کیا وہ پیغمبرِ اسلام اور دوسرے بزرگانِ دین کے لیے ایسی لغویات برداشت کریں گے۔

اب شکنتلا ناٹک کے دو ترجموں کو دیکھیے۔ ان کا جائزہ ڈاکٹر پرکاش مونس نے لیا۔ میں انھیں کے بیان کے ضروری حصوں پر اکتفا کروں گا۔

پہلا ترجمہ فورٹ ولیم کالج میں للّو لال اور کاظم علی جوان کا مشترکہ کام ہے۔ دراصل اس پر جوان کا پرچم لہرا رہا ہے، للّو لال نیواج کا برج بھاشا کا نسخہ پڑھ کر سنا دینے کے گناہ گار معلوم ہوتے ہیں۔

جوان نے اس کتاب میں معمولی ہندی الفاظ کا تلفظ بھی مضحکہ خیز حد تک غلط لکھا ہے۔ للّو لال کوی ان کے لیے للّو جی لال کب ہیں (ص ۳۲) کنڑو رشی کو وہ کنّ (ص ۴۱) یا کنّ منی (ص ۷۶) کہتے ہیں۔ دشینت کو ساری کتاب میں دشمنت لکھا ہے۔ (ص ۴۵، ص ۵۱) رشی کو ہر جگہ رکھ (ص ۷۳) اور کشیپ منی کو کشپ منی (ص ۹۵) کہتے ہیں۔ وشنو ان کے لیے بشن (ص ۴۷) اور رتی رت (ص ۵۴) ہے۔ جوان بے چارے کا ہی کیا قصور حضرت عبادت بریلوی بھی اپنے مقدمے میں کنڑو رشی کو کنوا، کنوا، (ص ۲۸) کہتے نہیں تھکتے جو انگریزی سے استفادے اور ہندی سے ناواقفیت کی دلیل ہے۔

جوان نے مینکا اور رشی وشوامتر کی دیو مالائی کہانی کو اس انداز میں پیش کیا ہے گویا کسی دنیا ساز گداگر کا ناجائز تعلق کسی آوارہ لڑکی سے ہوگیا ہو اور لڑکی کے حاملہ ہو جانے پر گداگر اسے چھوڑ کر بھاگ گیا ہو۔ لڑکی زمانۂ حمل میں تو کہیں چھپی رہی لیکن جیسے ہی بچہ پیدا ہوا اس ولدالزنا کو پھینک پھانک کر وہ بھی چلتی بنی ہو۔ ملاحظہ کیجیے:

> ''(وشوامتر) پھر بہت سا پچھتایا کہ میں نے کیا برا کام کیا کہ اپنے تئیں تمام بھلوں میں بدنام کیا۔ تب تو اس کے سواء کچھ اور بن نہ آیا کہ اس بن کو چھوڑا۔ اور بن کو گیا۔ اور مینکا کو وہیں حمل دریافت ہوا۔ اس سبب سے اسے راجہ اندر کے دربار میں جانا بار ہوا۔ چار و ناچار نو مہینے تک دن گنتی رہی۔ جب مدت پوری ہوئی تو ایک راہ رو لڑکی جنی۔ قہر یہ ہے کہ بے مہری سے نہ چھاتی لگا کر دودھ پلایا۔ بے الفتی سے نہ ایک دم کو گود میں لیا۔ نسلِ انسان کی جان محبت ذرا نہ کی اور وہیں لپک اسے اتنی بات کہی جسے ہماری ذات میں کوئی نہ رکھے اسے کیوں اللہ نے دیا۔'' (ص۳۹)

اسی طرح شکنتلا جب ہستنا پور پہنچتی ہے تو اس کا ذکر جوان ان الفاظ میں کرتے ہیں:

''راجا (دشینت) اس وقت خلوت میں تھا خوجوں نے اسے اطلاع کی:

> ''مہاراج۔ کن منی نے دو چیلے بھیجے ہیں اور ساتھ ان کے دو عورتیں کر دی ہیں۔ ایک جو اُن میں جوان ہے سو آپ کی نذر کے لیے ہے۔'' (شکنتلا، ص۸۰)

کتنی گھناؤنی اور نفرت انگیز زبان ہے۔

ہم بلا خوفِ تردید کہہ سکتے ہیں کہ اگر اسلوبِ بیان اور انتخابِ الفاظ کو کردار نگاری میں کرداروں کے مراتب اور مدارج سے کوئی بھی واسطہ ہے تو جوان کی شکنتلا اس باب میں ناقص ترین کتابوں کی صف میں جگہ پانے کی مستحق ہے۔ انھوں نے مہرشی وشوامتر، مینکا اور شکنتلا کے جو مرقعے پیش کیے ہیں وہ اردو ادب کے دامن پر ہمیشہ کے لیے ایک بدنما داغ ہیں لیکن اس کی بہت کچھ ذمہ داری جوان کی قدیم ہندی روایتوں سے سراسر ناواقفیت پر ہی ہے ان کی نیت پر شک نہیں کیا جاسکتا۔ (اردو ادب پر ہندی ادب کا اثر، ص۲۱۵ تا ۲۱۷)

شکنتلا کا دوسرا قابلِ ذکر اردو ترجمہ ڈاکٹر اختر حسین رائے پوری نے ۱۹۳۸ء میں کیا۔ چونکہ یہ ترجمہ براہِ راست سنسکرت سے کیا ہوا بتایا جاتا ہے اس لیے شکنتلا کے تراجم میں

اسے ایک اہم مقام حاصل ہے۔

ترجمے کا فن اس قدر مشکل ہے کہ اس کا اندازہ صرف مترجم کو ہی ہوسکتا ہے۔ ہر زبان میں الفاظ کے نہ صرف مخصوص معنی ہوتے ہیں بلکہ وہ ایک خاص مفہوم اور فلسفۂ زندگی کے حامل بھی ہوتے ہیں۔ انھیں دوسری زبان میں ان کے لغوی مترادفات میں بدل دینا چاہے امتحانی ضروریات کے لیے کافی ہو لیکن کامیاب ترجمے کے لیے اس سے بڑھ کر کسی اور چیز کی بھی ضرورت ہوتی ہے۔ مثلاً ہندی الفاظ رسوئیا اور رسوئی کا اگر اردو میں باورچی اور باورچی خانہ ترجمہ کیا جائے تو لغوی اعتبار سے وہ بالکل صحیح ہوگا لیکن سوال یہ ہے کہ کیا باورچی اور باورچی خانہ اس مفہوم کے حامل ہیں جو ان کے ہندی مترادفات سے وابستہ ہے۔ ظاہر ہے اس کا جواب نفی میں ہوگا۔ ایک کامیاب ترجمے کے لیے یہ ضروری ہے کہ اس میں اسی احساس، اسی فلسفۂ زندگی اور اسی ماحول کی عکاسی ہو جو اصل تصنیف کے مصنف کے دل و دماغ میں موجود تھا۔ اس کے لیے مترجم کو اصل مصنف کے احساسات اور جذبات سے ایک گونہ ہمدردی ہونا ضروری ہے۔ ہمیں افسوس کے ساتھ کہنا پڑتا ہے کہ ڈاکٹر اختر حسین رائے پوری کے ترجمے کو اگر اس کسوٹی پر جانچا جائے تو کہیں کہیں ہمیں بڑی مایوسی ہوتی ہے۔

کتاب کا مقدمہ عموماً مصنف یا مؤلف کے ذہنی رجحانات کا آئینہ ہوتا ہے۔ اس سے ہمیں معلوم ہوجاتا ہے کہ مصنف کتاب کے موضوع اور اس کے کرداروں کو کس نظر سے دیکھتا ہے۔ ڈاکٹر اختر حسین رائے پوری کا مقدمہ اس بارے میں ہماری کافی رہنمائی کرتا ہے۔ مثال کے طور پر جب دشینت شکنتلا کو پہچاننے سے انکار کرتے ہیں تو ڈاکٹر صاحب نے اس پر ان الفاظ میں تنقید فرمائی ہے:

> ''یہ ہے وہ جواب جو مرد عورت کو مدتوں سے دیتا آیا ہے۔ حرامی بچوں اور بدنصیب طوائفوں کا سلسلہ یہاں سے شروع ہوتا ہے... سنسکرت ادب میں ایک جگہ اور ایسا ہی واقعہ آیا ہے، جب رام چندر لنکا سے سیتا کو لے کر لوٹتا ہے...''
>
> (شکنتلا از ڈاکٹر اختر حسین رائے پوری، طبع دوم ۱۹۴۳ء، مقدمہ)

نہ معلوم اختر صاحب کس ترنگ میں یہ سب کچھ لکھ گئے۔ معلوم نہیں انھیں شکنتلا اور سیتا جی

میں کون سی صفتِ مشترک نظر آئی۔ بھگوان رام چندر اور سیتا جی کا ذکر جن الفاظ میں فرمایا ہے اس پر کسی تبصرے کی ضرورت نہیں۔ اس مقدمے سے مترجم کی جس ذہنیت کا اظہار ہوتا ہے، ترجمے میں ہر جگہ اس کی عکاسی ملتی ہے۔

اختر حسین رائے پوری کے ترجمے میں تپوون کے تپسوی اور رشی کنیائیں وہ زبان استعمال کرتی ہیں جو ریختی کی بیگماتی زبان سے مماثل ہے۔ چند نمونے دیکھیے :

> ''شکنتلا جب کنو آشرم سے رخصت کی جارہی ہے تو اس کی سہیلیاں پریم ودا اور انوسوئیا سنگار کا سامان لے کر آتی ہیں اور شکنتلا سے کہتی ہیں: ''جانی تمھیں سنوارنا ہے تیار ہوجاؤ۔'' (ص ۶۱) ماتا گوتمی شکنتلا کو اپدیش دیتے ہوئے کہتی ہیں: ''جانِ من اسے گرہ میں باندھ لو۔'' (۶۷) ایک جگہ راجا دشینت کہتے ہیں ''میری جان کے ہونٹھ ایسے نرم ہیں۔'' (ص ۱۰۳)

یہ جانی، جانِ من اور میری جان، سادھوؤں، رشی کماریوں اور ہندو راجاؤں کی زبان نہیں ہے بلکہ انشا، رنگین اور جان صاحب کی زبان ہے۔ جانی کی صفائی میں چکبست قدما کے یہاں سے چاہے کتنی ہی سند کیوں نہ پیش کریں، لیکن شرر کا یہ اعتراض آج بھی اپنی جگہ صحیح ہے کہ ''اردو میں جانی کا لفظ سوائے معشوقہ کے اور کسی کی شان میں اور وہ بھی خلوت کے سوا دیگر موقعوں پر استعمال کرنا بدتمیزی ہی نہیں غلطی ہے۔'' (مضامین چکبست، الہ آباد ۱۹۳۶ء، ص ۱۹۶)

ایک جگہ تو شکنتلا واقعی ریختی ہی کہتی نظر آتی ہیں۔ اس کی زبان سے اختر صاحب نے یہ جملہ کہلوایا ہے: ''پھر نگوڑی شب فرقت کتنی طولانی ہوتی ہے۔'' (ص ۶۶) اس نگوڑی کی جتنی داد دی جائے کم ہے!

یہی حال الفاظ تخاطب کا ہے۔ شکنتلا کنو رشی کو ابا (ص ۶۷)، دشینت راج ماتا کو امی جان (ص ۳۶)، سرود من شکنتلا کو امی جان (ص ۱۲۰) اور راجا گوتمی مائی کو بڑی بی (ص ۸۰) کہہ کر خطاب کرتے ہیں۔ مہرشی کشیپ اپنی آشرم کی دیویوں کو بیوی کے فرائض سمجھا رہے ہیں تو راجا کہتے ہیں ''پھر وہاں میاؤں کا کیا کام'' (ص ۱۲۰)۔ ڈاکٹر صاحب کو کیسے سمجھایا جائے کہ ابا، امی جان، بڑی بی اور میاں (شوہر) خالص اسلامی معاشرت کے

الفاظ ہیں۔ رشی منی تپسیوں کا تو کیا ذکر ہندو گھرانوں کے لیے بھی یہ الفاظ بالکل اجنبی اور بیگانہ ہیں۔

ڈاکٹر صاحب نقطۂ معراج پر تو وہاں پہنچتے ہیں جہاں شکنتلا کی زبان سے کہلواتے ہیں:

''مجھے کانٹوں میں نہ گھسیٹو۔ للہٰ اٹھو۔'' (ص ۲۲)

اسی طرح مادھویہ بھی ایک جگہ چلاتا ہے: 'للہٰ مجھے بچاؤ۔'' (ص ۱۰۹)

اور میں کہتا ہوں للہٰ ڈاکٹر صاحب سے کالی داس کے ابھگیان شاکنتلم کو بچاؤ ورنہ وہ اس کے ہر کردار کو عربی اور ایرانی بنا کر چھوڑیں گے۔ رشیوں کے آشرم میں پروردہ شکنتلا کے منہ سے ''للہٰ'' کہلانا ترجمے کے ہر اصول کے گلے پر چھری پھیرنا ہے۔ یہی حال 'مرتے کو ماریں شاہ مدار' (ص ۲۶)۔ 'ابے شیخ چلی' (ص ۳۴)۔ 'میں سلام کو جاؤں' (ص ۲۶) جیسے محاوروں کا ہے جو ترجمے میں جگہ جگہ بکھرے پڑے ہیں۔

پانچویں ایکٹ میں دشینت جب شکنتلا کو پہچاننے سے قاصر رہتا ہے تو شاردوت راجا سے مخاطب ہو کر کہتا ہے: ''جو بھی ہو یہ آپ کی جورو ہے آپ جانیے آپ کا کام جانے۔'' (ص ۸۲)۔ ڈاکٹر صاحب کے ترجمے میں جب میں نے 'جورو' کا لفظ پڑھا تو مجھے یہ خیال ہوا کہ شاید کالی داس نے اس جگہ بیوی کے لیے کوئی توہین آمیز بازاری لفظ استعمال کیا ہوگا چنانچہ میں نے ابھگیان شاکنتلم کے پانچ مختلف سنسکرت نسخے دیکھے۔ تین میں اس جگہ سنسکرت لفظ پتنی استعمال کیا گیا ہے لیکن ڈاکٹر شوراج شاستری اور پنڈت بابو رام ترپاٹھی کے مرتبہ دو نسخوں میں متن کا اختلاف ہے اور اس جگہ لفظ کانتا ملتا ہے۔ چار ہندی مترجموں نے جن میں وہ دو مترجم بھی شامل ہیں جن کے سنسکرت نسخوں میں کانتا ملتا ہے اپنے ترجموں میں لفظ پتنی کا استعمال کیا ہے۔ پانچواں ڈاکٹر گجندر گڈکر کا انگریزی ترجمہ ہے۔ انھوں نے اس جگہ لفظ وائف استعمال کیا ہے۔ پتنی اور کانتا ہندی میں عام استعمال کے الفاظ ہیں۔ کانتا تو لڑکیوں کے نام کی حیثیت سے عام طور پر مستعمل ہے۔ ان الفاظ کے ساتھ حقارت یا رکاکت کا کوئی شائبہ دور دور تک نہیں ہے۔ پھر سمجھ میں نہیں آتا کہ اس کا ترجمہ 'جورو' جیسے بازاری اور سوقیانہ لفظ سے کرنا کس طرح مناسب ہوسکتا ہے اور ایک تپسوی کی زبان سے یہ لفظ کہلوانے کا کیا جواز ہوسکتا ہے۔ غالباً یہ کہنا بے محل نہ ہوگا کہ

جوان نے اس جگہ عورت، ساغر نے بیوی اور قدسیہ زیدی نے پتنی ہی استعمال کیا ہے۔
بعض جگہ تو کتاب میں عجب بوالعجبی نظر آتی ہے۔ چھٹے ایکٹ کے دوسرے سین میں راجہ کی داسی راجہ سے کہتی ہے :

''باندی: رانی بسومتی نے اپنی مغلانی کے ساتھ راہ روک کر میرے ہاتھ سے ڈبہ چھین لیا۔'' (ص۱۰۴)

ہم جانتے ہیں مغلانی اس عورت کو کہتے ہیں جو خاندانِ مغلیہ میں خاص وضع و تراش کے ساتھ ترکستانی نمونے کے زنانے کپڑے سینے کا کام کرتی تھی۔ سمجھ میں نہیں آتا کہ کالی داس کے عہد میں مغلانی کہاں سے نمودار ہوگئی۔ پھر لطف یہ کہ خود کالی داس نے اس جگہ اسم نکرہ نہیں بلکہ اسم معرفہ ترلاّ (तरलिआ) استعمال کیا ہے۔ کالی داس نے شاکنتلم میں یہ التزام رکھا ہے کہ نیچے طبقے کے کردار سنسکرت نہیں بلکہ پراکرت بولتے ہیں اسی لیے یہاں خادمہ کی زبان سے ترلاّ کہلایا گیا ہے جو سنسکرت کا لفظ ترلکا (तरलिका) کی پراکرت شکل ہے۔ یہ اس داسی کا نام ہے جو رانی بسومتی کے ہمراہ تھی۔ اردو میں ترلکا کے ترجمے کا سوال ہی نہیں پیدا ہوتا اور اگر ترجمہ کرنا ضروری ہی تھا تو شوخ یا چنچل کے مترادف کوئی لفظ ہوتا، مغلانی کی کیا تک تھی۔

پانچویں ایکٹ میں جب راجہ کو شارنگرو اور شاردوت کے آنے کی اطلاع کی جاتی ہے تو راجہ کی زبان سے یہ جملہ کہلوایا گیا ہے: ''راجہ: وتیروتی! آتش کدہ کی راہ کون سی ہے۔'' (ص۲۷) آتش کدہ پڑھنے کے بعد معاً یہ خیال ہوتا ہے کہ شاید راجہ دشینت کے یہاں پارسیوں کا معبد بھی موجود تھا لیکن مطلب سعدی دیگر است۔ شاکنتلم میں اس جگہ لفظ اگنی شرن دیا ہوا ہے[1] جس کے سیدھے سادے معنی ہون یا یگیہ کرنے کی جگہ ہیں اور اس کے لیے ہندی میں مشہور اور عام فہم لفظ یگیہ شالہ موجود ہے۔ آتش کدہ اسی کا ترجمہ ہے۔ اسی طرح ڈاکٹر صاحب نے ایک جگہ ویدی[2] کا ترجمہ قصابی لفظ 'قربان گاہ' سے کیا ہے[3]۔

۱ ابھگیان شاکنتلم، مرتبہ ڈاکٹر شیوراج شاستری ۱۹۷۱ء، ص ۱۵۲
۲ ابھگیان شاکنتلم، چوتھا ایکٹ، آٹھواں اشلوک
۳ شکنتلا، ترجمہ ڈاکٹر اختر حسین رائے پوری طبع دوئم، ص ۶۳

آپ کو یہ سن کر حیرت ہوگی کہ شکنتلا کے بیٹے سرودمن کا عقیقہ بھی ہوا تھا کیونکہ مہرشی کشیپ کے آشرم میں ''جوگن راجہ سے کہتی ہے۔ صاحب یہ بات نہیں۔ جب اس کا عقیقہ ہوا تھا تو کشیپ رشی نے ایک گنڈا اس کے بازو پر باندھا تھا... ''(ص ۱۲۰) یہ عقیقہ پراکرت لفظ ''جات کم'' (سنسکرت جات کرم) کا اردو ترجمہ ہے۔ جات کرم بچہ کی ولادت پر ایک ویدک رسم کو کہتے ہیں جس میں سونے یا چاندی کی سلائی میں شہد لگاکر بچے کی زبان پر ''اوم'' لفظ لکھا جاتا ہے۔ اسی جات کرم کا ترجمہ عقیقہ کیا گیا ہے۔

ترجمے کے خون کی انتہا تو وہاں ہوتی ہے جب راجہ دشینت لاولدی کے احساس میں مبتلا ہوکر مایوسی کے عالم میں کہتے ہیں :

> ''راجہ: لعنت ہے مجھ پر، میرے پرکھوں کی آتما پر کیا بیت رہی ہوگی۔ وہ سوچتے ہوں گے کہ دشینت کے بعد ہم پر کون فاتحہ پڑھے گا۔'' (ص ۱۰۷)

ڈاکٹر صاحب نہ جانے کیوں راجا دشینت اور ان کے آبا و اجداد کو مشرف بالاسلام کرکے ان پر فاتحہ خوانی کے خواہاں ہیں۔ کالی داس بے چارے کے یہاں تو راجہ کو شرادھ کے موقع پر اپنے پرکھوں پر صرف پانی دینے (یا ترپن دینے) کی فکر لاحق تھی، فاتحہ تو ان کے ذہن میں بھی نہ آیا تھا۔ قدسیہ زیدی نے کالی داس کے اس موقع پر استعمال کیے ہوئے ''نیو پنانی'' (निवपनानी) لفظ کا کتنا بامحاورہ اور صحیح ترجمہ کیا ہے:

> ''میرے بزرگوں کی روحیں بھی بے چین ہوں گی اور بے کل ہوکر سوچتی ہوں گی کہ دشینت کے بعد ان کا ''پانی دیوا'' کون ہوگا۔''

(شکنتلا از قدسیہ زیدی، ۱۹۵۷ء، ص ۱۱۸)

اردو میں ''نام لیوا اور پانی دیوا'' ایک مشہور محاورہ ہے جو پنڈدان کے وقت بیٹے، پوتے، پڑپوتے کے اپنے مرحوم بزرگوں کو ''پانی دینے'' کی رسم سے ماخوذ ہے۔ پانی دینے کا فریضہ سوائے اولادِ نرینہ کے کوئی اور ادا نہیں کرسکتا اسی لیے جن کے بیٹا نہ ہو انھیں شاستروں میں گود لینے کا حق دیا گیا ہے۔ فاتحہ کے لیے ایسی کوئی قید نہیں کہ سوائے اولادِ نرینہ کے کوئی دوسرا نہ پڑھ سکتا ہو۔

صحیح بات یہ ہے کہ ڈاکٹر اختر کے ترجمے کو 'ابھگیان شاکنتلم' کا ترجمہ محض اس لیے کہا

جاسکتا ہے کہ انھوں نے سنسکرت عبارت کے مطلب کو سمجھ کر اسے کسی نہ کسی طرح اردو میں بیان کردیا ہے۔ انگریزی کے سہارے سنسکرت تعلیم حاصل کرنے کا نتیجہ ہمیشہ یہی ہوگا۔ ڈاکٹر صاحب کا ترجمہ اس امر کی شہادت ہے کہ سنسکرت کی اعلیٰ تعلیم کے باوجود ڈاکٹر صاحب ہندی روایتوں سے سراسر ناواقف تھے اور وہ معمولی ہندی الفاظ کا صحیح مفہوم اردو میں ادا کرنے سے قاصر تھے۔ (اردو ادب پر ہندی ادب کا اثر، ص۴۴۔۴۱۸)

ڈاکٹر ابواللیث صدیقی اردو زبان و ادب میں ایک مشہور نام ہے۔ ڈاکٹر صاحب نے اپنی آخر عمر میں ایک تاریخِ زبان و ادب لکھی۔ یہ دیکھ کر افسوس ہوتا ہے کہ وہ ہندوؤں کے اوتاروں، مذہبی ہادیوں اور سیاسی قائدوں کا نام لیتے ہیں تو کمالِ بے حرمتی کے ساتھ۔ چند مثالیں:

> ۱ ''مہاراشٹری کو مہابیر نے اسی طرح تقویت پہنچائی جس طرح بدھ نے مگدھ (کذا) کو دی تھی۔'' (ص۵۲) مہاراشٹری پراکرت سے نہ جینیوں کے مہابیر سوامی کو کوئی تعلق تھا نہ مہاتما بدھ کو ماگدھی سے۔ یہ پراکرتیں ان سے کوئی چھ سو سال بعد وجود میں آئیں۔

> ۲ ''مہابیر جین نے جینی کو بھی یہی اعتبار بخشا۔'' (ص۷۷)

'جینی' کسی زبان کا نام نہیں۔ بھگوان مہابیر کی کوئی تحریر و تقریر نہیں ملتی۔

> ۳ راماین کے قصے میں بھی رام چندر کی بیوی سیتا کو لنکا کا ایک راون بھگا کر لے جاتا ہے اور رام چندر کی مدد کے لیے ہنومان... الخ'' (ص۱۵۰)

واضح ہو کہ ہندو راماین کو قصہ نہیں مانتے۔

> ۴ رام چندر اور ان کی بیوی سیتا کی کہانی پیش کی جاتی تھی جس کو لنکا کا راکشس بھگا کر لے گیا تھا اور رام چندر نے اس کو... ہنومان کی مدد سے بازیافت کیا تھا۔'' (ص۱۱۹۶)

> ۵ ان کا ایک رہنما دیانند سرسوتی تھا۔'' (ص۸۱۶)

اس طرح ابواللیث صاحب اپنے شاگردوں کے سامنے اخلاق و آداب کا کیا معیار

پیش کررہے ہیں۔ مسلمانوں کی خوشنودی کے بھوکے تملق باز ہندو کچھ کہیں لیکن یہ ایک حقیقت ہے کہ اردو ادب کے ہندو ادیب کو ہر وقت یہ ماننے کے لیے تیار رہنا پڑتا ہے کہ ہندو مذہب اور معاشرے میں ہر طرح کی خامیاں ہیں اور اردو کے اکثریتی فرقے کے قول وفعل معیاری ہیں۔ رانی کیتکی کی کہانی جیسا ہندو نواز قصہ لکھنے والے سید انشا کی ہندوؤں کے بارے میں یہ رائے ہے:

> ''بر صاحب تمیزاں پوشیدہ نیست کہ ہندواں سلیقہ در رفتار وگفتار وخوراک و پوشاک از مسلماناں یاد گرفتہ اند در ہیچ مقام قول وفعلِ ایشاں مابتِ اعتبار نمی تواند شد۔ (دریائے لطافت، دُردانہ دوم، ص۹)

شبلی نے بھی اپنے ایک مضمون میں ایسا ہی لکھا ہے۔

علامہ اقبال اپنی شاعری میں تو شکایت کا کوئی موقع نہیں دیتے لیکن نثر میں ہندوؤں کے بارے میں ہمیشہ بدگوئی سے کام لیتے ہیں۔ ایک پنجابی ہادیِ دین کے بارے میں 'یادِ اقبال' میں لکھا ہے:

> ''کچھ لوگوں نے رام تیرتھ کی سوانح لکھی اور اقبال سے مزید معلومات چاہی۔ اقبال نے کتاب کو دیکھا اور بتایا کہ سوامی جی برہمچریہ کے پرچار کے لیے امریکہ گئے۔ وہاں ایک مریدنی ضرورت سے زیادہ فیض یاب ہوئی تھی۔ واپسی پر سوامی جی اس عورت اور بچے کو امریکہ ہی میں چھوڑ آئے۔ وہ برہمچریہ کو نباہ نہ سکے اور بجائے اس کے کہ وہ غلط تعلیم اور غلط اصول کو چھوڑتے انھوں نے اپنی ناکامی کو چھپانا چاہا۔ یہ ایک اخلاقی گناہ تھا۔'' (یادِ اقبال، ص۱۷)

اسی کے ساتھ ساتھ اقبال نے سوامی جی کے انتقال پر ایک ستائشی نظم لکھی۔ یہ دورنگی کیوں۔ ممکن ہے ہلکی پھلکی بات سوامی جی کی زندگی میں کہی ہو۔ خراجِ خیر ان کی وفات کے غم میں پیش کیا ہو۔ علامہ نے میری معلومات کی حد تک من حیث القوم نثر میں ہندوؤں کے لیے کوئی کلمۂ خیر نہیں کہا۔ نکتہ چینی یا مسلمانوں سے اختلاف ہی پر زور دیا۔ چند منتشر مثالیں:

۱ مسلمانوں کی تمام سیاسی اور معاشی مشکلات کا واحد حل یہ ہے کہ ہندوستان

میں آزاد اسلامی سلطنت کا قیام عمل میں لایا جائے جس میں معاشی نظام شریعتِ اسلامیہ کے مطابق ہو۔ (جناح صاحب کے نام ۲۸ مئی ۱۹۳۷ء کا خط۔ حیاتِ اقبال کا ایک جذباتی دور، ص ۵۴)

۲ ہندو دھرم معاشی جمہوریت (سوشل ڈیماکریسی) اختیار کر لیتا ہے تو خود ہندو دھرم کا خاتمہ ہے... مسائلِ حاضرہ کا حل مسلمانوں کے لیے ہندوؤں سے کہیں زیادہ آسان ہے۔

۳ ہندوستان اس طرح آزاد ہو جائے لیکن مسلمان محکوم رہیں گے... انھیں غیروں کی محکومی تو گوارا ہوگی لیکن محکوموں کا محکوم بننا انھیں گوارا نہیں ہوگا۔ (مکتوباتِ اقبال مرتبہ نذیر نیازی، ص ۵۵)

۴ آپ ہندوؤں کی شاعری میں گرمی ڈھونڈتے ہیں۔ ہندو شاعری کے تمام دفتر دیکھ ڈالیے، کہیں گرمی نظر نہیں آئے گی۔ ہندو کو ہر جگہ شانتی کی تلاش ہے۔ (ملفوظاتِ اقبال مرتبہ محمود نظامی۔ پیش لفظ)

۵ واقعہ یہ ہے کہ ہندوستان کے صرف مسلمان باشندوں ہی کو جدید اصطلاح میں صحیح طور پر ایک قوم کہا جا سکتا ہے... انھوں (ہندوؤں) نے ابھی تک وہ یک رنگی حاصل نہیں کی جو ایک قوم بننے کے لیے ضروری ہے... بے شک وہ بھی ایک قوم کے لیے مضطرب ہیں لیکن قوم کی ترتیب میں بہت سی مشکلات پیش آتی ہیں اور جہاں تک ہندوؤں کا سوال ہے ان کے سماجی ڈھانچے کو تو یکسر تبدیل کرنے کی ضرورت پڑے گی۔ (مسلم لیگ کا خطبہ)

۶ حضرت علامہ اپنے ہندو دوستوں کے بہت مداح تھے مگر وہ بہ حیثیت قوم ان کی سودخورانہ ذہنیت اور مسلم آزار سرشت کی شکایت بھی کیا کرتے تھے۔ (چند ملاقاتیں از سید الطاف حسین، ص ۲۱۶)

۷ سفرِ انگلستان کے سلسلے میں جہاں روپے پیسے کا سوال ہو وہاں انگریز کی ذہنیت اور ہندو کے بنیاپن میں سرمو فرق نہیں ہوتا۔

۸ ہندوؤں کے یہاں تو یک گونہ مذہب کا وجود ہی ندارد ہے۔ (آثارِ اقبال حصہ اول مرتبہ شیخ عطاء اللہ۔ ۱۱ فروری ۱۹۳۱ء کا خط نیاز احمد کے نام)

۹ نیازی کے نام ۷ مئی ۳۱ء۔ مسلمانوں میں ہندوؤں کی نسبت زیادہ مادۂ قربانی اور اپنے حقوق کے لیے ایجی ٹیشن کرنے کی جرأت موجود ہے۔

۱۰ بعض قسم کا آرٹ قوموں کو ہمیشہ کے لیے مردہ بنا دیتا ہے۔ چنانچہ ہندو قوم کی تباہی میں اس کے فنِ موسیقی کا بہت حصہ رہا ہے۔ (ملفوظات اقبال مرتبہ محمود نظامی، ص۱۴۵)

۱۱ اگر برطانیہ اپنے کسی مادّی مفاد کے پیش نظر ہندوؤں کو سیاسی اختیارات سونپ دے اور انھیں برسر اقتدار رکھے تو ہندوستان کے مسلمان اس بات پر مجبور ہوں گے کہ اینگلو سوراجیہ نظام حکومت کے خلاف وہی حربہ استعمال کریں جو گاندھی نے برطانوی حکومت کے خلاف کیا تھا... مجھے کوئی اعتراض نہیں اگر ہندو ہم پر حکومت کریں بشرطیکہ ان میں حکومت کرنے کی اہلیت اور شعور ہو۔ (حرف اقبال۔ سر فرانسس ینگ ہزبینڈ کے نام ۳ جولائی ۱۹۳۱ء)

۱۲ ذکرِ اقبال ۱۹۰۶ء میں دو قومی نظریے پر عقیدہ۔ جن مجالس میں ہندوؤں کی کثرت ہو مسلمان ان سے دور رہیں۔ (منشی غلام قادر فرخ کی سفینۂ حیات میں) مخلوط مجلسیں ناکام ہوں گی۔

۱۳ منشی غلام قادر فرخ کو ۲۸ مارچ ۱۹۰۹ء کے خط میں: ہندوستان میں ایک مشترک قومیت پیدا کرنے کا خیال اگرچہ نہایت خوبصورت ہے اور شعریت سے مامور ہے تاہم موجودہ حالت اور قوموں کی نادانستہ رفتار کے لحاظ سے ناقابلِ عمل ہے۔ (ذکرِ اقبال، ص۹۳)

اب اقبال سے ہٹ کر دو مثالیں۔ ڈاکٹر کمال احمد صدیقی نے رسالہ 'اردو ادب' دہلی مشترکہ شمارہ ۹۳-۱۹۹۲ء میں ایک مضمون 'مہاتما گاندھی اور مولوی عبدالحق' لکھا ہے۔ اس میں سجاد ظہیر کی کتاب 'روشنائی' کا ایک اقتباس ہے۔ سجاد ظہیر ۱۹۳۶ء میں انجمن ترقی پسند مصنفین کا مینی فیسٹو لے کر کنھیالال منشی اور ان کی بیوی بملا منشی سے ملے۔ ان کا منشی کے بارے میں یہ تاثر رہا:

''یہ ثابت ہوگیا کہ کنھیالال منشی کا اور ہمارا نقطۂ نظر بنیادی طور پر مختلف تھا... کنھیالال منشی سومناتھ کے کھنڈروں کو دوبارہ کھڑا کرنے کی کوشش کر رہے تھے۔

ہماری نظریں موجودہ انسانی جدوجہد کی فیصلہ کن عظمت پر گڑی تھیں۔" (اردو ادب، ص ا۷۔۷۰)

بین السطور میں صاف نظر آرہا ہے کہ سجاد ظہیر سومناتھ مندر کی بازتعمیر کے بارے میں کیا رائے رکھتے تھے۔ ڈاکٹر ابواللیث صدیقی نے اپنی کتاب 'تاریخ زبان و ادب اردو' میں صاف لکھا ہے۔ "اسلام بت پرستوں کا نہیں، بت شکنوں کا مذہب تھا۔" (ص ۴۶۱)

اس کے معنی یہ ہیں کہ مسلمان یعنی عام اردو پڑھنے والے محمود غزنوی کے مؤید ہیں جبکہ ہندو مندروں کی پرستش کرتے ہیں۔ اس کا مقابلہ کیجیے مسلمانوں کی عبادت گاہ بابری مسجد کی شکست کے تاثر سے۔ میں یا کوئی اور سیکولر شخص اس مسجد کے توڑے جانے پر خوش نہیں ہوسکتا لیکن یہ تو دیکھیے کہ بابری مسجد تو ۵۰۔۱۹۴۹ کے قریب ہی وہ نہیں رہی تھی جب اس میں عیاری کرکے رات کو رام کی مورتی رکھ دی گئی اور عدالت نے مسجد کو مقفل کردیا تھا۔ اس زمانے میں تقسیم ملک کی وجہ سے مسلمانوں کو احتجاج کی ہمت نہ تھی۔ دوسری بار بابری مسجد ۸۶۔۱۹۸۵ء کے قریب کھول دی گئی، ہندوؤں کو وہاں مورتی پوجا کی اجازت دے دی گئی اور مسلمانوں کا اس میں داخلہ ممنوع کردیا گیا۔ اس طرح دسمبر ۱۹۹۲ء میں جو عمارت توڑی گئی وہ مسجد تھی یا وہ تو مندر میں تبدیل ہوچکی تھی؟ یہ غور طلب ہے۔

بابری مسجد کے ٹوٹنے کے انتقام میں بنگلہ دیش میں ہزاروں مندر توڑے گئے۔ ان کی ہمدردی میں تسلیمہ نسرین نے ناول لجا لکھ دیا تو اسے جان بچاکر ملک بدر ہونا پڑا۔ ڈاکٹر ستیہ پال آنند پاکستان گئے تھے تو کسی مسلم افسر نے انھیں پاکستان میں ٹوٹے ہوئے مندروں کی جو تعداد بتائی تو وہ بھی سیکڑوں میں تھی۔ ہندوستان کے ایک ہندو شاعر نے بابری مسجد کی شہادت پر اردو میں نظم لکھی جو دونوں ملکوں میں چھپی ان کے سیکولرزم کی تعریف ہوئی۔ وہ اردو میں ایک نظم پڑوسی ملکوں میں انتقام میں مندر توڑنے پر بھی لکھ کر برّاعظیم کے تینوں ممالک میں شائع کراتے تاکہ پڑوسی ملکوں کے سیکولرزم کی بھی تعریف ہوسکے۔

خطباتِ آزاد

مولانا ابوالکلام آزاد

12

عربی نصاب کمیٹی

لکھنؤ، 22 فروری 1947ء

22 فروری 1947ء کو 2 بجے دن سے 4 بجے دن تک کمرہ نمبر8 لکھنؤ کونسل ہاؤس میں عربی و فارسی نصاب تعلیم کی اصلاحی کمیٹی کا جلسہ زیرِ صدارت مولانا ابوالکلام آزاد وزیر تعلیم، حکومت ہند منعقد ہوا۔ مولانا موصوف نے حسب ذیل تقریر فرمائی۔

اگر آپ حضرات اجازت دیں تو مجھے جو کچھ عرض کرنا ہے، وہ بیٹھے بیٹھے عرض کروں۔ میں کمیٹی کی طرف سے آپ تمام حضرات کا شکریہ ادا کرتا ہوں کہ آپ نے کمیٹی کی دعوت منظور کی اور اس موقع کے لیے وقت نکالا۔ اس سلسلے میں سب سے پہلی بات جس پر میں آپ حضرات کی توجہ دلاؤں گا، وہ اس کمیٹی کے کاموں کی نوعیت ہے۔ یہ کمیٹی جس کام کے لیے مقرر کی گئی ہے، وہ کام اپنے دائرے کے لحاظ سے، نہ تو کوئی بڑا وسیع دائرہ رکھتا ہے، نہ اس کی ویسے کوئی خاص اہمیت ہے۔ آپ کو معلوم ہے کہ یہ کمیٹی اس غرض سے بنی تھی کہ اس صوبے کے جو عربی فارسی کے قدیم مدارس ایسے ہیں، جن کو گورنمنٹ امداد دے رہی ہے ان مدارس کے نصاب تعلیم کے اصلاح کے مسئلہ پر غور کیا جائے۔ یہ دائرہ بہت محدود ہے۔ گورنمنٹ جن مدرسوں کو امداد دے رہی ہے، ان کی تعداد بہت زیادہ نہیں ہے۔ جو امداد دی جارہی ہے، اس کی مقدار

بھی بہت محدود ہے۔ میں سمجھتا ہوں کہ سالانہ 60 یا 70 ہزار کی رقم نہیں ہے، جوکہ دی جارہی ہے۔ اس اعتبار سے دراصل کوئی بڑا کاموں کا دائرہ نہیں آتا کہ جس کے لیے یہ کمیٹی مقرر کی گئی ہوتی۔ اگر یہ کمیٹی مقرر کرنا تھی، تو بہرحال اس کی نوعیت ایسی نہ تھی کہ میں اپنے کو مجبور پاتا کہ اس کے لیے وقت نکالوں۔ لیکن میں نے وقت نکالا۔ جب آپ کے صوبے کے قابل وزیر تعلیم سمپورنا نند جی نے پچھلی مرتبہ اس بات کی تحریک کی۔ انھوں نے سنسکرت کی تعلیم کی اصلاح کے لیے ایک کمیٹی مقرر کی تھی۔ اس کمیٹی کی رپورٹ میں نے راستے میں ہوائی جہاز میں پڑھی۔ اس کمیٹی نے قابل قدر طریقہ سے اپنا کام پورا کیا۔ مجھے اس کمیٹی کی رپورٹ پڑھ کر تعجب ہوا کہ علمی حقیقت کا میدان کس طرح ایک دوسرے سے جڑتا ہوا چلتا ہے۔ سنسکرت کی تعلیم، اس کا طریقہ، تعلیم، نصاب، تعلیم کے جو نقائص تھے، اور اصلاح کے جو طریقے تجویز کیے گئے، مجھے یہ محسوس ہوا کہ اگر وہاں سنسکرت کے بجائے عربی کا لفظ رکھ دیا جائے، تو معاملہ بالکل یکساں ہے۔ بہرحال وہ کمیٹی مقرر کی گئی اور اس سلسلے میں یہ چیز سامنے آئی کہ عربی مدارس کی اصلاح کے لیے بھی ایک کمیٹی مقرر ہونی چاہیے۔ یہ میں آپ سے کہہ رہا ہوں کہ 1938ء کی بات ہے۔ خط کتابت ہوئی یہ کمیٹی تو مقرر ہو جاتی، مگر چیزیں کچھ ایسی میرے سامنے آئیں کہ خود میں نے ایسی تحریک کی کہ اس کمیٹی کا کام میری نگرانی میں ہونا چاہیے۔ اس کی وجہ یہ تھی کہ میں نے محسوس کیا کہ اگرچہ اس کمیٹی کا کام محدود ہے، صرف ان مدرسوں کے لیے، جنہیں سرکاری امداد مل رہی ہے، لیکن تاہم جو اس کمیٹی کا مقصد ہے یا جس کام کو یہ انجام دینا چاہتی ہے، وہ کام اپنی نوعیت میں اتنا اہم ہے اور اس درجہ اہمیت رکھتا ہے کہ نہ صرف ہندوستان میں بلکہ تمام اسلامی ممالک اس خواب کی تعبیر ڈھونڈنے میں بیزار ہو چکے ہیں، اور میں نے یہ محسوس کیا کہ اگر نصاب کے پہلو سے میں قدم اٹھا سکتا ہوں اصلاح کا، تو یہ ایک عظیم الشان خدمت ہوگی۔ یہ چیز میرے سامنے آئی، اور قدرتی طور پر یہ کمیٹی اس وقت جو سفارشیں کرے گی، وہ صرف ان مدرسوں کے لیے کرے گی جن کو سرکاری امداد مل رہی ہے۔ وہ مدرسے مجبور ہیں، جو گورنمنٹ سے امداد لیتے ہیں کہ تعلیم کی اصلاح کے

متعلق گورنمنٹ جو بھی نقشہ ان کے سامنے رکھے وہ اسے منظور کرلیں کیونکہ امداد کی ضرورت ان کو مجبور کرے گی۔ لیکن اگر کسی طرح یہ گتھی ایک مرتبہ سلجھائی جا سکتی ہے' اور کم از کم محدود میدان میں اگر ایک بہتر نمونہ ہم پیش کر سکتے ہیں تو اس کے معنی یہ ہوں گے کہ اس کے اثرات پھیلیں گے اور وہ تمام دائرے کو اپنے اندر لے سکتے ہیں۔ یہ چیزیں میرے سامنے آئیں۔ اور اس وجہ سے میں نے خود یہ تجویز پیش کی کہ میں اس کمیٹی میں رہوں گا اور صدر کی حیثیت سے کام کروں گا۔ لیکن آپکو معلوم ہے کہ ملک کے حالات نے اس طرح کروٹیں لیں کہ وزارت مستعفی ہوگئی اور یہ تمام کام ملتوی ہوگیا۔ اب پچھلے سال پھر جب نیا نقشہ بنا اور کانگرس نے فیصلہ کیا کہ وہ وزارتوں کو قبول کرے گی اور اس سلسلے میں' میں لکھنؤ آیا اور آپ کے وزیر تعلیم سے ملاقات ہوئی تو انہوں نے ملتے ہی' باوجود اس کے کہ اس وقت تک کوئی منسٹری نہیں بنی تھی اور صرف گفتگو ہی ہو رہی تھی' انہوں نے سب سے پہلی بات یہی یاد دلائی' جس سے پتا چلتا ہے کہ خود ان کی طبیعت اس بات پر لگی ہوئی تھی انہوں نے کہا کہ وہ کمیٹی پورے طور پر بنی نہیں تھی کچھ نام تجویز کیے گئے تھے اور اس وقت وہ چیز ادھوری رہ گئی تھی' تو سب سے پہلے اس کام کو ہاتھ میں لینا چاہیے۔ میں نے ان سے کہا کہ یہ چیز خود میرے سامنے ہے اور میں کوشش کروں گا کہ جلد سے جلد اس کام کو شروع کردیا جائے۔ چنانچہ وہ کمیٹی بنی اور اس نے کام شروع کردیا' اور اس کا ابتدائی جلسہ بھی ہو چکا ہے اور اس سلسلے میں کچھ سب کمیٹیاں بنی ہیں۔ کاموں نے قدم آگے بڑھالیا ہے۔ لیکن پھر بھی جو چیز ہمارے سامنے آئی' وہ یہ تھی کہ اس کمیٹی نے اپنا کام شروع کر دیا اور بہرحال کسی نہ کسی شکل میں یہ اپنا کام پورا کرے گی۔ اپنی رپورٹ پیش کرے گی اور گورنمنٹ اس رپورٹ کو یقیناً منظور کرے گی۔ اس سلسلے میں جو بھی اصلاح کے مقاصد سامنے ہیں ان کا نقشہ بنے گا اور اس کی امید کی جا سکتی ہے کہ اس نقشہ کا اثر دوسرے حلقوں پر بھی پڑے گا اور آئندہ مزید اصلاح کے دروازے کھلیں گے۔ لیکن پھر بھی یہ بہت دور کی چال ہے۔ اور نتیجے میں کافی انتظار کرنا پڑے گا۔ کیوں نہ اس امر کی کوشش کی جائے کہ براہ راست اس میں ایسا قدم اٹھے کہ جس کی وجہ

سے بجائے اس کے کہ اس دھیمی چال سے کسی نتیجے کا انتظار کیا جائے' ہم فوراً کسی نتیجے پر پہنچ سکیں۔ تب مجھے یہ خیال ہوا کہ میں آپ حضرات کو دعوت دوں اور زحمت دوں' اور ایک ایسی کانفرنس بلائی جائے کہ اس صوبے کے جو اہم اور قدیم ترین مدارس موجود ہیں' اور جن کے حلقہ اثر میں سینکڑوں نہیں' بلکہ ہزاروں انسانوں کے دماغ ہیں' انہیں زحمت دی جائے اور ان کے آگے یہ مسئلہ رکھا جائے اور اس امر پر غور کیا جائے کہ یہ کمیٹی جس غرض سے بنی ہے اس کو ہم اور پھیلائیں اور خود کمیٹی میں مزید اضافہ کریں۔ اور جو طریقہ بھی گفتگو اور مشورے کے بعد قرار پائے اور جس سے اس معاملے میں اصلاحی صورت ہونا چاہیے یعنی بجائے اس کے کہ اس کو کسی محدود دائرے میں پکڑا جائے اور مُعاملے کی جو اصلی نوعیت ہے یعنی نصاب تعلیم کی اصلاح کی مستقل طور پر ضرورت کا مسئلہ' اس مسئلے کو ہم کسی نہ کسی طرح از سرنو اٹھا سکیں اور اس کے متعلق کسی نتیجے پر پہنچ سکیں۔ چنانچہ بعض دوستوں سے میں نے اس بات میں مشورہ کیا اور انہوں نے اس سے اتفاق کیا اور آپ حضرات کو زحمت دی گئی۔ یہ زحمت وہی موثر ثابت ہوئی تو میں شکرگزار ہوں گا اور امید ہے کہ یہ زحمت وہی موثر ثابت ہوگی۔ میں پھر آپ کا شکریہ ادا کرتا ہوں کہ آپ نے ایک اہم مقصد کے لیے زحمت گوارا فرمائی اور مجھے امید ہے کہ یہ زحمت سودمند ہوگی۔ اب مجھے آپ بزرگوں سے جو کچھ بھی عرض کرنا ہے' ابھی ہوائی جہاز میں راستہ میں آتے ہوئے کوشش کی کہ میں اپنے خیالات میں ترتیب پیدا کروں۔ معاملہ بہت وسیع ہے۔ یہ ایک طول طویل داستان ہے۔ علم عربیہ کی تعلیم کا مسئلہ' اس کی پچھلی تاریخ' درمیان عہد کے تغیرات اور اصلاح کی تحریک۔ اس تحریک کے سلسلے میں جو قدم اٹھائے گئے ہیں ان کی کہانی اور پھر آج جو معاملہ منزل پر پہنچ کر رکا ہوا ہے' اس کی سرگزشت۔ یہ ایک بڑی کہانی ہے۔ نہ تو اس کانفرنس کے حصے میں اتنا وقت آیا ہے' جو اس کا متحمل ہوسکتا ہے' اور نہ میں سمجھتا ہوں کہ اس کے جو بہت سے پہلو ہیں' آپ حضرات علم کے سامنے ان کو پیش کرکے وقت کو ضائع کیا جائے۔ میں کوشش کروں گا کہ جو اہم نکات ہیں' جو اہم پوائنٹس (points) ہیں' جن پر ہمیں جلد سے جلد پہنچ جانا چاہیے' ان کی طرف آپ

دوستوں کی توجہ دلاؤں گا۔ لیکن تاہم مشکل یہ ہے کہ وہ داستان ایسی ہے کہ اس کو شروع کرنے کے لیے کوئی نہ کوئی ابتدائی مقدمہ سامنے لانا پڑتا ہے اور اس لیے چند منٹ ضرور اس میں صرف ہوں گے۔ یہ چیز تو آپ حضرات کے سامنے ہے کہ قدرتی طور سے ہر علم تین مختلف دوروں سے، تین مختلف منزلوں سے گزرتا ہے۔ پہلا دور جو اس کی پیدائش کا ہوتا ہے، جس کو عربی میں کہیں گے تدوین کا دور۔ تو علم کا بحیثیت علم مدون ہونا، وہ اینٹیں جو فی الواقع متفرق دماغوں میں پڑی تھیں، ان اینٹوں کا ایک کے اوپر ایک رکھا جانا اور ایک دیوار بننا، اس کو کہتے ہیں تدوین۔ تو پہلا دور تو علم کی تدوین کا ہوتا ہے، اس کی بناوٹ کا ہوتا ہے۔ لیکن اس پر کام ختم نہیں ہو جاتا۔ دیوار چن دی گئی، لیکن ابھی اس کے نقش و نگار بہت کچھ باقی ہیں۔ تب دوسرا دور آتا ہے، جس کو ترقی کی منزل کہنا چاہیے، تنقیح علوم کا۔ پہلا دور تدوین کا ہے، دوسرا دور تہذیب کا ہے۔ اب اس کی کاٹ چھانٹ کرنا، اس کو سنوارنا، اس کو بڑھانا، اس کی نوک و پلک کا بنانا، یہ تہذیب ہے۔ تو قدرتی طور پر پہلے دور کے بعد ہر علم پر دوسرا دور جو گزرتا ہے، وہ اس کی تنقیح و تہذیب کا ہوتا ہے۔ تنقیح کا لفظ زیادہ موزوں نہیں ہے۔ بلکہ تہذیب کا لفظ زیادہ موزوں ہے۔ تہذیب کے معنی چھانٹنا، سنوارنا ہیں، تو دوسرا دور تہذیب کا ہوتا ہے۔ تو اب نہ صرف دیوار بن گئی، بلکہ اس دیوار کے نقش و نگار بھی بن گئے۔ نوک و پلک درست ہوگئے۔ تب تیسرا دور آتا ہے، جس کو کہ آپ بلوغ اور تکمیل کا دور کہتے ہیں۔ یعنی وہی چیز اب اپنے کمال تک پہنچ گئی۔ اور اب اس میں کوئی چیز ایسی باقی نہیں رہ گئی ہے، جس کی نوک و پلک درست کی جائے۔ اب اس کی اشاعت، اس کا پھیلانا اور بڑھانا ہے۔ درس و تدریس سے اس کو زیادہ استوار کرنا ہے۔ تو تیسرا دور بلوغ و تکمیل کا آتا ہے۔ قدرتی طور پر یہ تین دور اسلامی علوم پر بھی گزرے۔ پہلا دور تدوین کا تھا۔ دوسرا تہذیب کا۔ اور تیسرا بلوغ و تکمیل کا۔ اگر ان تین دوروں اور زمانوں کی جستجو کی جائے تو میں سمجھتا ہوں کہ تیسری صدی ہجری کا زمانہ تدوین علوم کا زمانہ تھا۔ تیسری صدی ہجری کے بعد سے پانچویں صدی تک کا زمانہ اگر آپ تاریخ کے اوراق الٹیں گے تو معلوم ہوگا کہ پانچویں صدی کا زمانہ تہذیب علوم کا

زمانہ ہے۔ ان دو صدیوں کے اندر جو علوم پچھلی تین صدیوں کے اندر مدون ہو چکے تھے، ان کی تہذیب، ان کی مزید نقش آرائی ان کی ترتیب، یہ داستان ہوئی۔ آپ کو پانچویں صدی ہجری تک نمایاں دکھائی دے گی۔ اس کے بعد کا زمانہ اسلامی علوم کے بلوغ و تکمیل کا اور ان کی اشاعت کا زمانہ تھا۔ یہ، اگر دقت نظر کے ساتھ تاریخ کے صفحات پر نظر ڈالی جائے تو میں سمجھتا ہوں، ساتویں صدی ہجری تک پہنچتا ہے۔ یعنی ساتویں صدی ہجری تک ہم کو ایسے ائمہ فن نظر آتے ہیں، جن کا کام اگرچہ بنیادی طور پر نہیں کہا جا سکتا ہے کہ وہ علوم کی تہذیب کا تھا لیکن اس میں شبہ نہیں ہے کہ بہت سے تہذیب کے کام تھے، جن کو انہوں نے پورا کیا۔ نام ان کے میری زبان پر ہیں، مگر میں اس کے آگے نہیں بڑھنا چاہتا ہوں، اور اس ٹکڑے کو جلد سے جلد ختم کرنا چاہتا ہوں۔ ساتویں صدی کے بعد آپ دیکھیں گے کہ اچانک اسلامی تاریخ کا ایک نیا باب شروع ہوتا ہے، ایک نیا ورق الٹتا ہے، اور یکایک آپ کو معلوم ہوگا کہ یہ پچھلی چند صدیاں جن علوم کی تدوین میں، ان کی تہذیب میں، اور ان کی درس و تدریس میں اور بلوغ و تکمیل میں، صرف ہو چکی ہیں، اچانک اب ایک نئے دور سے آشنا ہوتی ہیں۔ اب ایک نئے دور سے دوچار ہوتی ہیں۔ اس دور کو میں دور تنزل اور ذہنی تنزل کا دور قرار دیتا ہوں۔ علم و فن کے ہر گوشے میں یہ چیز آپ کو نظر آئے گی کہ جو درخت تہذیب و تدوین کا پھل پھول رہا تھا، اس کی شاخیں ساتویں صدی تک کمال مرتبہ تک پہنچ گئیں اور بجائے اس کے کہ پھلتا پھولتا، اچانک آپ کو نظر آئے گا کہ اب پت جھڑ شروع ہوگئی اور درخت بڑھنے کی جگہ گھٹ رہا ہے۔ چنانچہ ساتویں صدی ہجری کے بعد اسلامی علوم پر ایک عالمگیر تنزل کا دور شروع ہوگیا۔ سب سے پہلی چیز جو نمایاں نظر آتی ہے، وہ یہ ہے کہ علم کی ترقی کے لیے جو بنیادی چیز ہے، جس کو عربی میں نظر و اجتہاد سے تعبیر کیا جاتا ہے، اچانک غائب ہو جاتی ہے اور ساتویں صدی کے بعد جمود ہر گوشے پر چھا گیا۔ چنانچہ اس کے بعد سے کسی علم و فن میں الا یہ کہ کسی گوشے میں کبھی کبھی کوئی نادر شخصیت پیدا ہوگئی، جیسے علامہ ابن تیمیہ پیدا ہوئے۔ ساتویں صدی ہجری میں۔ مگر عام رفتار تنزل کی شروع ہو چکی تھی اور اب کوئی قوت ایسی باقی نہیں رہی کہ

علم کے کسی زاویے میں، کسی نئے گوشے کو ابھارے۔ اب جو کچھ بھی سرمایہ رہ گیا ہے، وہ یہ ہے کہ جو دیواریں اٹھ چکی ہیں، ان کی لیپا پوتی کی جائے۔ چنانچہ یہ دور وہ پیدا ہوتا ہے، جس کو شروح کا دور کہا جا سکے لیکن اس سے پہلے بھی شرحیں لکھی گئی تھیں جو علمی جگہ رکھتی تھیں۔ مگر اب دماغی قوت ختم ہو چکی تھی۔ چنانچہ آپ کو معلوم ہوگا کہ بڑے سے بڑے ائمہ فن جو پیدا ہوتے ہیں، ان کی زندگی کن کاموں میں ختم ہوتی ہے؟ وہ تلخیص میں مصروف ہوتے ہیں، وہ خلاصہ کرتے ہیں، یا شرح نویسی۔ لیکن کسی علم و فن میں نظر و اجتہاد کے ساتھ قدم اٹھے، یہ چیز ختم ہو چکی تھی۔ اور لازمی طور پر اس کا نتیجہ یہ نکلا کہ اسلامی علم و فن کے جو کارخانے قائم ہوئے تھے، وہ ایک بنیادی انقلاب سے زائل ہو گئے اور درس و تدریس بجائے اس کے کہ اس ڈھنگ پر چلے، جس ڈھنگ پر چھ صدیوں تک چلا تھا ایک نیا ڈھنگ شروع ہو گیا۔ یہ ڈھنگ دور تنزل کی پیداوار تھا اور روزبروز یہ تنزل بڑھتا گیا۔ اب یہ جو انقلاب ہوا، میں اس کی تفصیل میں نہ جاؤں گا۔ اور میں یہ سمجھتا ہوں کہ آپ حضرات علم و فضل سے لیے اس کی ضرورت بھی نہیں ہے، کہ میں تفصیل میں جاؤں۔ اس تنزل کا نتیجہ جو کچھ نکلا، اس نے علم و فضل کے مختلف صیغوں پر کیا اثر ڈالا، اس کی داستان بہت طول طویل ہے۔ معلوم ہوتا ہے کہ اس عہد میں ایسے ارباب نظر موجود تھے کہ جنھوں نے اس چیز کو محسوس کیا۔ اس چیز کو جسے چھ صدیاں گزرنے کے بعد آج ہم محسوس کر رہے ہیں اور اس پر ہم ماتم کر رہے ہیں۔ معلوم ہوتا ہے کہ ایسی گہری نظریں جو باہر کی تمام سطحوں سے گزر کر حقیقت کے اندرونی گوشوں تک پہنچنے والی تھیں، ایسی نظریں اس وقت پیدا ہوئیں، جنھوں نے اس صدی میں اس حقیقت کو محسوس کیا جیسے علامہ ابن خلدون۔ معلوم ہوتا ہے کہ علامہ ابن خلدون نے یہ حقیقت محسوس کی جیسا کہ اس نے اپنے مقدمے میں اشارہ کیا۔ بہرحال یہ خال خال نظریں تھیں۔ ان کا اثر وقت کی عام رفتار پر نہیں پڑا۔ تنزل کا دور شروع ہو چکا تھا اور وہ برابر آگے بڑھتا گیا۔ اب اس دور میں آکر ہمیں جو تبدیلیاں معلوم ہوئیں، وہ بھی اتنی مختصر نہیں ہیں کہ میں چند منٹوں میں سمجھانے کی کوشش کر سکوں۔ سب سے بڑا بنیادی انقلاب جو پڑھنے پڑھانے کے طریقے

میں ہم کو نظر آتا ہے' وہ یہ ہے کہ اس وقت تک قدماء یعنی پچھلوں کے طریقہ تعلیم کا ایک خاص ڈھنگ تھا۔ وہ طریقہ تعلیم آہستہ آہستہ بدلنے لگا۔ ساتویں صدی کے بعد ہم دیکھتے ہیں کہ وہ بالکل مبدل ہوگیا۔ متقدمین کے طریقہ تعلیم میں آپ کو معلوم ہے کہ علوم و فنون عالیہ کے درس میں ایک قسم ہے آلات کی اور ایک قسم ہے نفس علوم کی۔ عربی میں دو قسمیں کردی گئی ہیں ایک ہے فنون عالیہ اور ایک ہے نفس علوم۔ تو پچھلوں کا جو طریقہ تعلیم تھا وہ آپ کو معلوم ہے کہ وہ طریقہ تھا املا کا۔ املا عربی کی خاص اصطلاح ہے۔ تعلیم کی وجہ سے یہ اصطلاح اس شکل میں ابھری۔ املا کے جو طریقے متقدمین کے تھے' وہ آپ کو معلوم ہے کہ کیا ہوئے؟ آج کچھ کتابوں کی نقل نکل آئی ہے اور اس سے آپ انداز کرسکتے ہیں کہ املا کسے کہہ سکتے ہیں۔ مثلاً شریف مرتضٰی کی کتاب ہے امالی۔ املا کے معنی ٹھیک وہی ہیں' جیسے آج آپ کسی کالج میں چلے جائیں' وہاں پروفیسر جس طریقے پر تقریر کرتا ہے لکچر دیتا ہے' ٹھیک اسی معنی میں املا ہے۔ ایک صاحب علم کو خاص کتاب اپنے سامنے نہیں رکھتا تھا۔ وہ بیٹھتا تھا اور طالب علم اس کے سامنے بیٹھتے تھے۔ طالب علم کاغذ رکھ لیتے تھے اور جو موضوع اس کے پیش نظر ہوتا تھا مثلاً اس نے علم ادب' حدیث' تفسیر لے لیا' اس کے اوپر وہ زبانی تقریر کرتا تھا اور جو طلاب اس کے حلقہ درس میں بیٹھے ہوتے تھے وہ سنتے تھے' اور اس کے نوٹس لیتے تھے اور یہ نوٹس جمع کرلیتے تھے جو کتابیں آج آپ کو مل گئی ہیں' مثلاً قاری کی کتاب' شریف مرتضٰی کی کتاب' یہ وہی نوٹس ہیں' جو لکچر کے وقت مستعد طالب علموں نے لیے ہیں۔ اس سے ہم اندازہ کرسکتے ہیں کہ اس طریقہ تعلیم کی بلندی کتنی تھی اور آج کل کا جو موجودہ سسٹم ہے' وہ ٹھیک اس کے مطابق چلتا تھا' لیکن بنیادی فرق آپ کو ساتویں صدی کے بعد نظر آئے گا' اگرچہ یہ اس سے پہلے شروع ہو چکا تھا اور اگر ہم اس کی کھوج میں نکلیں' تو معلوم ہوگا کہ ساتویں صدی ہجری کے بعد کا جو زمانہ آتا ہے' تو املا کا طریقہ عربی اور اسلامی مدرسوں میں بالکل مفقود اور ناپید ہو جاتا ہے اور کہیں اس کی پرچھائیں نظر نہیں آتی اور بدقسمتی سے املا کی جگہ کتابیں لے لیتی ہیں۔ یاد رکھیے کہ قدماء کے طریقہ تعلیم میں کیا تھا! ان کا اعتماد املا کے اوپر تھا نہ کہ

کتابوں کے اوپر، حتیٰ کہ اگر میں آپ سے کہوں کہ علوم عالیہ اور صرف و نحو یعنی گرامر ایسی چیز ہے کہ. آپ اس کے لیے کہیں گے کہ کتابیں ہونا چاہئیں آج بھی طریقہ تعلیم یہ ہے کہ ان چیزوں کا دارومدار کتابوں پر ہے۔ لیکن آپ کو تعجب ہوگا کہ متقدمین اور مسلمانوں کا جو طریقہ رہا تھا' اسلامی علوم اور صرف و نحو اور ادب یا اس قسم کی جو چیزیں ہیں' اس میں اعتماد املا پر تھا۔ کتابیں بن چکی تھیں' دوسری صدی ہجری سے کتابیں مرتب ہو چکی تھیں' وہ کتابیں اس زمانہ میں مل سکتی تھیں' لیکن اعتماد جو کچھ تھا وہ املا پر تھا۔ آپ غور کیجیے کہ کتنی مسافت اس تنزل کے دور میں اسلامی دماغ نے طے کی ہے۔ اس نکتے سے۔ جہاں اعلیٰ علوم کی تعلیم ہی نہیں بلکہ علوم عالیہ یعنی صرف و نحو و گرامروغیرہ کی تعلیم بھی زبانی درس کے ذریعے سے ہوتی تھی' جس کو املا کہتے ہیں۔ وہاں سے تنزل کے کارواں کا سفر شروع ہوتا ہے۔ ساتویں صدی میں آپ یہاں تک پہنچ گئے۔ جو اعلیٰ علوم ہیں جیسے کہ حدیث' تفسیر اور فلسفہ' ان کی تعلیم تمام تر کتاب پر ہوتی ہے' کتابوں کے ورق پڑھنے والے کے سامنے ہیں اور دماغ کے سارے دروازے جو اس موقع پر کھلنا چاہئیں' ایک صاحب نظرو علم کے' وہ اس موقع پر بند ہوگئے اوپر قفل چڑھا دیا گیا۔ اس طریقہ تعلیم کو رائج کیا گیا تھا۔ بظاہر آپ کہیں گے کہ یہ ایک نہایت معصوم تبدیلی ہے' جس میں کوئی حرج نہیں' قدماء کے پاس اتنی کتابیں کہاں تھیں! قدماء کے پاس یہ عجیب و غریب طریقہ متون و شروح کا کہاں تھا' متن نویسی کا طریقہ نکلا اور شرحیں لکھی گئیں۔ اور حواشی لکھے گئے۔ یہ تمام سرمایہ پچھلوں کے پاس کہاں تھا! وہ محض تقریر کے ذریعے اپنا کام چلاتے تھے۔ کتابیں بن گئی تھیں۔ وہ مرتب اور مدون ہوگئی تھیں۔ لیکن نہیں۔ کاش معاملہ اس تک ہوتا۔ لیکن معاملہ یہاں تک نہیں ہے۔ بلکہ اس کے پیچھے' اس ظاہری پردے کے پیچھے' ایک بڑی دماغی تبدیلی بیٹھی ہوئی ہے۔ چیز یہ تھی کہ جس علم کو آپ حاصل کرنا چاہتے ہیں' اس علم کے لیے آپ کے دماغ کو کسی ایک معین کتاب کے اوراق میں بند کرنا چاہیے' مقفل کرنا چاہیے۔ یا کہ ایک کتاب سے رو لیتے ہوئے پڑنے والے کا دماغ اور پڑھانے والے کا دماغ علم و فن کی وادیوں میں کھلے طور پر پڑھ سکے۔ اس میں کوئی شبہ نہیں ہے کہ تعلیم کے لیے

ایک خاص حد تک کسی معین کتاب کا رکھنا ضروری ہے۔ وہ پڑھنے والے کو مدد دیتی ہے۔ وہ اس کے دماغ کو عبارت کے حل کرنے کی مشق کراتی ہے۔ آپ جانتے ہیں کہ ہر حقیقت اس وقت تک حقیقت ہے' جب تک اعتقاد کے درجے میں ہو۔ وہاں سے جہاں وہ ادھر ادھر ہوئی' اس کے بعد وہ گر گئی۔ یہ چیز اس حد تک صحیح تھی' جس حد تک اسے جانا چاہیے تھا' لیکن جب کتابوں کا راستہ کھل گیا' تو اب تمام تر دارومدار ہوگیا کتاب پر۔ جس کا نتیجہ یہ نکلا کہ 12 برس سے 14 برس تک آپ اپنا دماغ صرف کرتے ہیں' مگر نتیجہ کیا نکلتا ہے؟ مجھے معاف کیا جائے؟ یہ کہنے کی میں جرات کروں کہ چند کتابوں کا علم حاصل کرنے میں اور نفس علم حاصل کرنے میں بڑا فرق ہوتا ہے۔ نتیجہ یہ نکلا کہ اس تبدیلی سے روزبروز تمام تر اعتماد کتابوں پر ہوتا گیا اور وہ جو پچھلا طریقہ املا کا تھا اور زبانی درس کا تھا' وہ روز بروز ختم ہوتا گیا۔ یہ ایک عجیب مصیبت ہے کہ دنیا ان منزلوں سے گزر چکی اور صدیوں کا فرق ہوگیا۔ آپ کو تعجب ہوگا اگر اب آپ کے سامنے اس چیز کو پیش کروں۔ مثلاً آپ علم تفسیر کا درس لے رہے ہیں اور آپ کا دارومدار بیضاوی اور جلالین پر ہے۔ کیا ہوگا کہ بیضاوی اور جلالین کی لفظی عبارت' اس کے مرجع اور ضمائر کا علم حاصل ہو جائے گا' نہ کہ علم تفسیر کا' بلکہ اس کی پرچھائیں تک نظر نہ آئے گی۔ نتیجہ یہ نکلا کہ درس و تدریس میں علمی قوت کمزور ہوگئی۔ یہ داستان بہت طویل ہے۔ میں اس کے پھیلاؤ کو سمیٹ نہیں سکتا۔ اس لیے کچھ چیزیں نظر انداز کرنا پڑیں گی۔ اس کا نتیجہ یہ نکلا کہ روز بروز تعلیم کا ڈھانچا بگڑتا گیا۔ تعلیم گرتی گئی۔ ایک بڑی غلط چیز جو پیدا ہوئی' وہ تھا متون و شروح کا حد اعتدال سے آگے بڑھ جانا۔ متین و شرح لکھنے کا طریقہ فی نفسہ صحیح تھا۔ یہ چیز ہر علم و فن میں اور ہر زبان میں اچھی ہوتی ہے لیکن یہ چیز جب حد سے زائد بڑھ جائے گی تب ظاہر ہے کہ اس سے نفس علم کو سخت نقصان پہنچتا ہے۔ بجائے اس کے آپ کسی علم میں کوئی ایک کتاب جچی تلی زبان میں وضاحت کے ساتھ' مرتب کریں اور وہ ایک طالب علم کے آگے رکھیں تاکہ اس کو موقع ملے کہ وہ پورے طور پر اس کتاب پر چھا جائے آپ نے یہ طریقہ اختیار کیا کہ آپ نے ایک چیز لکھی کہ جس کا نام متین اور گن گن

کر اتنے الفاظ رکھ دیئے کہ کم سے کم الفاظ ہوں اور وہ ایک معمہ اور چیستاں بن سکے۔ جو شرح جو لکھنی چاہیے تو اس شرح میں مبحث آگئے' مثلاً اس نیک بخت نے ایک متن لکھا اور اس امر کی کوشش کی کہ عبارت کو سخت بنانے میں کوئی بھی دروازہ اور کھڑکی کھلی نہ چھوڑی جائے' جس سے دماغ اپنی راہ پر آجائے۔ اگر اس کو عبارت میں اشارہ کرنا تھا' تو وہ ان ذریعوں سے کام لیتا۔ اگر وہ ان ذریعوں کو یعنی مرجع اور ضمائر کو اس عبارت میں رکھ دیتا' تو معاملہ صاف ہے۔ مثلاً اس کو یہ کہنا ہے کہ ایسی صورت میں اس سے نتیجہ یہ نکلے۔ اگر وہاں وہ اس چیز کا نام بھی رکھ دے' تو یہ بحث غیرضروری ہو جاتی ہے' مگر وہ نیک بخت نہیں رکھتا ہے۔ اور یہ ناممکن ہے۔ اب اس سے ایک اہم بحث پیدا ہوئی کہ "اس سے" جو لفظ آیا ہے' وہ کس طرف جاتا ہے۔ چنانچہ اس پر بحث چلی قیاس یہ چاہتا ہے کہ یہ طریقہ جو اختیار کیا گیا' تو یہ اس لیے اختیار کیا گیاکہ اس سے دماغ کو عبارت کے حل کرنے اور سمجھنے کی قوت پیدا ہو۔ حل عبارت بہرحال ضروری چیز ہے۔ اس میں شک نہیں کہ ایک طالب علم کے لیے تو یہ بہت ہی ضروری ہے کہ وہ کسی کتاب کو پڑھنے اور اس کی عبارت کو سمجھنے میں اور مباحث کو قابو میں لانے کے لیے اپنے اندر صلاحیت پیدا کرسکے۔ لیکن اس کے لیے آپ بہت سے طریقے اختیار کرسکتے ہیں۔ اس کی کیا ضرورت ہے کہ تمام علوم و فنون کی جو آپ تعلیم دیں' ان کی تمام کتابوں کو آپ اسی طریقے سے غارت کریں اور دماغی قوت کا بڑا حصہ اصلی علم کو حاصل نہ کرسکے بلکہ وہ بیکار کی بحث میں خرچ ہو۔ آپ غور کیجئے کہ ایک شخص کو منطق پڑھا رہے ہیں۔ آپ کے لیے جو چیز ضروری ہے' وہ یہ ہے کہ آپ منطق میں اس شخص کے دماغ میں زیادہ سے زیادہ جو براہ راست رشتہ پیدا کرسکتے ہیں پیدا کریں۔ یہ رشتہ جتنا زیادہ مضبوط ہوگا' اتنا ہی زیادہ دماغ اس کے لیے تیار ہوگا اور منطق اور لاجک (Logic) کو پکڑ میں لے گا۔ لیکن آپ نے طریقہ کیا اختیار کیا ہے؟ وہ ایک کتاب شروع کرتا ہے۔ اس کے دماغ کی ساری قوت اس کتاب میں صرف ہوتی ہے۔ دماغ کو صرف کیا جاتا ہے منطق کے مبادیات' مسائل' مباحث' مقاصد کے اوپر۔ کس چیز پر جو ایک خاص نام کی کتاب ہے' اس کا ایک خاص نام کا

مصنف ہے۔ اس نے ایک متن لکھا ہے' اس کی جو ایک خاص سطر ہے' اس کا کیا مطلب ہے؟ آپ خیال کیجئے کہ اس کے اصلی موضوع سے' آپ اس کے دماغ کو بھٹکا کر' کہاں سے کہاں لے گئے! یہ سب کچھ آپ اس لیے کررہے ہیں کہ عبارت کے حل کرنے کی اسے مشق ہو۔ مگر یہاں معاملہ اس کے بالکل برعکس ہے۔ آپ اس کے دماغ کو غارت کرتے ہیں۔ مصیبت یہ ہے کہ ہر علم کے لیے گرامر بہت زیادہ ضروری ہے اور بیک وقت آپ دو بوجھ اس پر لادتے ہیں' اور ہندوستان میں تین بوجھ۔ پہلا بوجھ ہے' اصل علم کا۔ دوسرا' حل عبارت کا۔ اس کی ساری قوت عبارت کے حل کرنے میں صرف ہو جاتی ہے۔ نتیجہ یہ نکلتا ہے کہ دماغ کی پکڑ میں چیز نہیں آتی ہے۔ پھر آپ شکایت کرتے ہیں کہ لوگ کوڑھ مغز ہیں لیکن جو طریقہ ہم نے اختیار کیا ہے' وہ ان کو کوڑھ مغز بنانے کے لیے مجبور کرتا ہے۔ میں اس چیز میں زیادہ وقت نہیں لوں گا۔ طریقہ درس میں جو تبدیلی ہوئی' اس سے اسلامی علوم کو بہت سخت نقصان پہنچا۔ قدماء کے طریقہ املا کو ترک کردیا۔ اعلیٰ علوم کی تعلیم زبانی درس کے ذریعے سے اور لکچرس (Lectures) سے دی جاتی تھی' یہ بالکل ناپید ہوگیا اور تمام تر کتابوں پر اعتماد ہوگیا۔ اور جو طریقہ اختیار کیا گیا' وہ اصولی تعلیم کے لحاظ سے بالکل غلط طریقہ اختیار کیا گیا۔ اب اس سلسلے میں جو بہت سی چیزیں ہیں' ان سب کو بیان کرنے کی ضرورت نہیں ہوگی' آپ سب حضرات علم و فضل کی موجودگی میں۔ برسوں سے میرا خیال یہ ہے' تیس برس سے میرا خیال ہے کہ علامہ تفتازانی ایک غیرمعمولی شخصیت کے مالک تھے اور تیس برس سے میری یہ رائے ہے کہ انہوں نے جو متن و شرح لکھے' وہ ان کی زندگی میں بہت مقبول تھے اوران کے علم و فضل کا سکہ سب پر جما ہوا تھا اور جو چیز ان کے قلم سے نکلتی تھی' وہ تمام ملک میں چھا جاتی تھی اور بعض تصنیفات ان کی زندگی میں داخل درس ہوگئیں اور آج تک ہم سب منت گزار ہیں' ان کی تصنیفات کے۔ کوئی صاحب یہاں پر ایسے نہ ہوں گے جنہوں نے علامہ موصوف کی تصنیفات نہ پڑھی ہوں۔ علامہ تفتازانی کی کتابوں کی مقبولیت اس زمانے میں اس لیے ہونے لگی تھی کہ اسلامی علوم کا دماغی تنزل شروع ہو چکا تھا اور ترقی کا دور ختم ہوگیا تھا۔ اور ان

کتابوں سے بجائے اس کے کہ آگے چل کر ترقی کے دروازے کھلے ہوں' ایک حد تک نقصان پہنچا۔ یہ میں ڈرتے ڈرتے ایک لفظ آپ حضرات سے کہہ رہا ہوں' تاکہ آپ حضرات کو گراں نہ گزرے۔ یہ بھی میرا عقیدہ کہ ادب عربی اور عربی بلاغت کو مطول نے سخت نقصان پہنچایا۔ قدماء کی کتابیں نکل آئی ہیں' جیسے دلائل الاعجاز اور اسرار البلاغت۔ اس کے علاوہ اور بھی چیزیں نکل آئی ہیں' جن سے ہم اندازہ کرسکتے ہیں کہ بلاغت عربی کی تعلیم کہاں تک تھی۔ ہم بدقسمتی سے کہاں سے گر کر کہاں آگئے۔ جرجانی کی تصنیفات کو چھوڑ دیجئے۔ سکاکی اس دور کی پیداوار تھا۔ دراصل ترقی کا دور ختم ہو چکا تھا' اس نے مفتاح لکھی۔ کاش وہ اصلی شکل میں رہتی۔ لیکن نہیں رکھی گئی۔ بہرحال یہ داستان طولانی ہے۔ میں جس چیز کی طرف آپ کی توجہ دلانا چاہتا ہوں' وہ یہ ہے کہ ساتویں صدی ہجری میں ایک بنیادی تبدیلی ہوئی اور اس نے اسلامی علوم اور اس کی بنیاد کو ہلا دیا۔ اس سلسلے میں یہ بات آپ یاد رکھیے کہ ترقی اور تنزل کا معاملہ ایک عجیب معاملہ ہے۔ کتنی کھلی ہوئی اس تنزل کی باتیں ہوں' یا ترقی کی باتیں ہوں' ان کو آپ یا آپ کا زمانہ فوراً نہیں پکڑ سکتا یا محسوس نہیں کرسکتا۔ ترقی اور تنزل حقیقتاً دونوں بڑی دھیمی چال چلتے ہیں۔ ایسی دھیمی چال چلتے ہیں کہ آپ کو پتا ہی نہیں چلتا کہ کوئی چل رہا ہے۔ لیکن کافی وقت گزر جاتا ہے اور کافی مسافت جب زمانہ طے کرلیتا ہے' تب آپ چونکتے ہیں' مورخ چونکتا ہے' اور لکھتا ہے کہ حقیقت یہاں سے یہاں آگئی۔ لیکن وہ اچانک نہیں آئی ہے۔ پچاس ساٹھ یا سو برس میں یہاں آئی ہے۔ لیکن اس سو برس میں اس کی چال اتنی دھیمی تھی کہ اس چال کو کوئی پکڑ نہیں سکتا تھا۔ منٹوں کو آپ پکڑ سکتے ہیں' گھنٹوں کو آپ پکڑ سکتے ہیں کیونکہ ساٹھ منٹ کا گھنٹہ ہوتا ہے' مگر اس کو آپ نہیں پکڑ سکتے۔ اس کی چال اتنی دھیمی ہے کہ اس کو آپ کی آنکھ بھی نہیں پکڑ سکتی۔ اسی طرح دنیا کی تمام حقیقتیں دھیمی چال چلتی ہیں اور یہ دھیمی چال پکڑ میں نہیں آتی ہے۔ جب زمانہ بہت کافی مسافت طے کرلیتا ہے اور جب ایک نقطے کو چھوڑ کر دوسرے نقطے تک پہنچتا ہے تب آپ چونکتے ہیں کہ کتنی مسافت طے کرلی' تو اس طریقہ پر دماغی ترقی اور تنزل کا افسانہ ہے۔ ترقی شروع ہوتی

ہے، تو کوئی مورخ اس کو پکڑ نہیں سکتا کہ فلاں سنہ، فلاں برس یہ ترقی شروع ہوئی۔ یا بجائے اس کے تنزل کے کارواں کا سفر شروع ہو جاتا ہے، لیکن آنکھ اس کو پکڑ نہیں سکتی کہ وہ بتلا سکے کہ فلاں سنہ میں اتنے بجے اسلامی علوم کے کارواں کے تنزل کا سفر شروع ہوا۔ لیکن وہ چیز شروع ہو جاتی ہے، اور پھر ایک لمبی مسافت طے کر لیتی ہے، تب مورخ کا قلم آشنا ہوتا ہے۔ اس لیے اگر آپ کوشش کریں گے کہ ساتویں صدی ہجری کا زمانہ تخمیناً" مقرر کر دیا ہے، تو ساتویں صدی ہجری کے بعد دماغی تنزل کا زمانہ کھلے طور پر کھڑا ہر جگہ نظر آجائے، تنزل اس طرح شروع نہیں ہوتا ہے کہ ایک مرتبہ اس نے سر اٹھالیااور ساری نگاہوں نے دیکھ لیا کہ وہ تنزل کھڑا ہے، وہ تو اس طرح آتا ہے کہ لوگوں کو پتہ بھی نہیں چلتا ہے۔ لوگ سمجھتے ہیں کہ ہم ترقی کے میدان میں ہیں، مگر وہ آہستہ آہستہ اپنا کام کرتا جاتا ہے۔ آپ دیکھیں گے کہ ساتویں صدی ہجری میں اسلامی اور عربی علوم کے مدارس آباد ہیں۔ ہر جگہ علماء و فضلاء درس دے رہے ہیں، جن کے حلقہ درس سے سیکڑوں عالم و فاضل فیض یاب ہوکرزندگی کے بلند سے بلند مرتبے تک پہنچتے ہیں۔ لیکن تنزل کے کارواں کا جو بیج تھا وہ زمین پکڑ چکا تھا اور اس نے اپنے برگ و بار پیدا کرنا شروع کر دیے تھے اب کافی وقت تھا کہ وہ درخت جو پیدا ہوا تھا، وہ جب اس حد تک پہنچا اور بلند ہوا، تو اس کی پھیلی ہوئی شاخیں ہر ایک کو نظر آنے لگیں۔ اگر آپ تاریخ کا مطالعہ کریں، تو یہ بنیادی حقیقت سامنے ابھرے گی۔ میں اس چیز کی طرف آپ کی توجہ دلا رہا تھا کہ ساتویں صدی ہجری کے بعد اسلامی علوم کے تنزل کا دور شروع ہوا۔ اب جب ہم نے اس زمانے کو ایک حد تک معین کرلیا، تو ہمارے لیے یہ چیز صاف ہوگئی کہ ہندوستان میں مسلمانوں کے درس و تدریس کا جو سلسلہ شروع ہوا تھا، تو وہ کس خمیر سے پیدا ہوا تھا۔ ترقی کے خمیر سے یا تنزل کے خمیر سے۔ ہندوستان میں اول ہی روز سے اسلامی علوم کے درس و تدریس کی بنیاد جو قائم ہوئی تھی، وہ تنزل کے دور کا نتیجہ تھی، ترقی کے دور کا نتیجہ نہیں تھی۔ اس کے خمیر میں تنزل کا مواد موجود تھا۔ ساتویں صدی ہجری سے پہلے اسلامی علوم کی ترقی کا دور ختم ہو چکا تھا۔ چھٹی صدی میں تاتاریوں کی بغاوت، خلافت کا خاتمہ اور بغداد کا قتل عام،

ان تمام چیزوں کا جو عالمگیر اثر پڑا علوم اسلامیہ اور نیز ان کی دماغی اور علمی حالت پر' اس کا نتیجہ یہ نکلا کہ ہر گوشے میں خرابیاں پیدا ہوئیں اور قدرتی طور سے یہ جو ایک گوشہ تھا درس و تدریس علوم کا' وہ بھی اس سے متاثر ہوا' لیکن بہرحال اس کی تفصیل میں نہیں جانا چاہیے۔ لیکن سب سے زیادہ ضروری یہ ہے کہ اب موجودہ حالت میں جو معاملہ ہمارے پاس موجود ہے' اس کو کس شکل میں حل کرنا چاہیے۔ میں چاہتا ہوں کہ جلد سے جلد وہاں تک پہنچوں۔ یہ چیز کہ جس ڈھنگ پر اسلامی اور عربی علوم کا طریقہ سلسلہ جاری ہے' اس میں اصلاح ہونا چاہیے۔ موجودہ زمانے میں اس کا احساس کب شروع ہوا' یہ بھی کہنا مشکل ہے۔ لیکن میری نظر سے جو چیز گزری ہے۔ اسے میں یہاں عرض کرنا چاہتا ہوں۔ شاید سب سے پہلے ایک شخص بیرن تو سی نے انیسویں صدی میں' ممالک اسلامیہ کا سفر کیا اور گیارہ جلدوں میں اپنا سفرنامہ مرتب کیا اور خاص اہتمام سے اسے مصر میں چھپوایا۔ میں سمجھتا ہوں کہ موجودہ دور کو آپ لے لیں اس صدی میں ایک مسیحی عالم یہ کہتے ہوئے نظر آتا ہے کہ جن طریقوں پر اسلامی اور عربی علوم کا ڈھانچا چل رہا ہے' وہ کامیاب نہیں ہے۔ یہ عالم بیرن توسی ہے۔ اس کے بعد پھر جو شخص اس کے خلاف پوری قوت سے اٹھا وہ مرحوم شیخ عبدہ (1) تھا۔ یہ جب مصر سے جلا وطن کیے گئے' تو بیروت گئے۔ اور پھر سید جمال الدین (2) سے مل کر بیروت میں 1892ء میں ایک لائحہ' ایک سکیم تیار کی اور یہ مرتب کر کے ترکی کے شیخ الاسلام کے پاس بھیجی۔ ان کا خیال ہوا کہ یہ ایک اہم مسئلہ ہے' اور اگر اس مسئلہ کو چھیڑا جا سکتا ہے' تو اس کے لیے شیخ الاسلام موزوں ہیں کہ وہ اس مسئلہ کو اپنے ہاتھ میں لے لیں۔ اس کی بنیاد یہ ہے کہ عربی اور اسلامی علوم کا جو سلسلہ اس وقت قائم ہے' وہ غلط ہے' اور اس سے امید نہیں ہے کہ صحیح نتائج پیدا ہو سکیں۔ اس لیے اس میں اصلاح ہونا چاہیے اور اصلاح کا طریقہ یہ ہے کہ ترکی کے شیخ الاسلام ایک نیا مدرسہ اور کالج قسطنطنیہ یا استنبول میں قائم کریں۔ چنانچہ شیخ رشید رضا (3) کے مضامین میں یہ سکیم موجود ہے۔ یہ نہایت قیمتی تحریک تھی لیکن اس کو اس قابل نہیں سمجھا گیا کہ شیخ محمد عبدہ کے خط کا کوئی جواب دیا جائے اور ظاہر ہے کہ ترکی میں یہ سلسلہ جس شکل میں

قائم تھا اور جو لوگ اس عہدے پر مقرر کیے جاتے تھے' ان سے کسی تبدیلی کی امید نہیں کی جا سکتی تھی۔ لیکن وہ اسکیم ایک قیمتی چیز ہے۔ اس کے بعد سید جمال الدین نے عربی میں ایک اخبار نکالا جس کا نام "العروۃ الوثقیٰ" تھا۔ چودہ نمبر اس اخبار کے نکلے۔ یہ اخبار پیرس سے نکلتا تھا۔ مہینے میں دو نمبر نکلتے تھے۔ حقیقتاً یہ ایک انقلاب انگیز چیز تھی۔ وہ اسکیم اس اخبار میں بھی شائع ہوئی۔ عربی بولنے والی دنیا پر اس اخبار نے اور اس اسکیم نے ایک انقلاب انگیز اثر ڈالا۔ بہرحال وہ مضامین کتاب کی شکل میں چھپ چکے ہیں۔ آپ کو معلوم ہوگا کہ ایک سے زیادہ مضامین شیخ محمد عبدہ نے اس موضوع پر لکھے' مگر ان کا کوئی نتیجہ نہ نکلا۔

آج جب' ہم' اس وقت لکھنؤ میں اکٹھا ہوئے ہیں' اس کی یاد دلانا بہت آسان ہے۔ اگر اس مسئلے کو کسی انجمن نے پوری قوت کے ساتھ اٹھایا تو وہ ندوۃ العلماء تھا۔ ندوۃ العلماء کے مدرسے کا قیام 1311ھ میں ہوا۔ بلکہ اسکے بعد ندوۃ العلماء علم کی تحریکوں کا مرکز بن گیا' اور آج بھی وہ بہت سے امتیازات رکھتا ہے۔ ندوۃ العلماء نے پوری قوت کے ساتھ یہ مسئلہ اٹھایا جس میں ارباب فہم حضرات موجود تھے' جو اس مسئلے کی گہرائی کو سمجھ سکتے تھے۔ ندوۃ العلماء نے اپنا بنیادی مقصد اصلاح نصاب تعلیم قرار دیا تھا۔ مگر میں اس کی تفصیلات میں نہیں جاؤں گا۔ اس کے مختلف وجود تھے کہ ندوۃ العلماء اس معاملے میں قدم آگے نہ بڑھا سکا' اور یہ گتھی سلجھ نہ سکی۔ اور ابھی تک الجھی ہوئی ہے۔ حال آں کہ بارہا ندوۃ العلماء نے اس سلسلہ میں جو قیمتی خدمات انجام دی ہیں' وہ ہمیشہ اس مسئلے کو سلجھانے میں مدد دیں گی۔ مجھے بہت جلد اپنی داستان کو ختم کرنا ہے۔ جہاں تک اس چیز کا تعلق ہے کہ عربی اور اسلامی علوم کی تعلیم جس ڈھنگ پر دی جارہی ہے' اس کی اصلاح ہو' اس کے بارے میں اہم اور بنیادی چیزیں کہی گئی ہیں۔ وہ چیزیں سرسری طور پر ہمارے سامنے ہیں۔ ایک' دو' تین' چار' پانچ۔ اور اس کے بعد ہم کو موقع ملے گا کہ ہم غور کرسکیں کہ کیا واقعی ان اصلاحوں کی ضرورت ہے! کیا اب بھی وقت نہیں آیا ہے کہ جو حضرات مسلمانوں کی تعلیم کی باگ اپنے ہاتھ میں رکھتے ہیں' اسلامی علوم کی تعلیم کی باگ اپنے ہاتھ میں رکھتے ہیں' وہ اپنی

ذمہ داریوں کو محسوس کریں؟ ان کی ذمہ داریاں بہت ہیں۔ وہ ہ صرف ملک کے سامنے' بلکہ تمام عالم اسلام کے آگے جوابدہ ہیں۔ کیا اب بھی وقت نہیں آیا ہے کہ وہ اپنی ذمہ داریوں کو محسوس کریں اور اس عظیم الشان خدمت کو انجام دیں۔ اس خواب کو جو سو برس سے لوگوں نے دیکھا ہے' اور جو آج تک شرمندۂ تعبیر نہیں ہوا ہے' کم از کم آج تو اس کی تعبیر عالم اسلامی کے سامنے آئے۔ اس سلسلے میں اس پر غور کرنا چاہیے کہ جو طریقے اصلاح کے ہیں' ان کی اہم باتیں کیا ہیں۔ اور مہمات کیا ہیں۔ سب سے پہلی چیز مختصراً میں آپ سے کہوں گا کہ وہ فنون آلیہ کے متعلق ہے۔ میں نے فنون آلیہ کے متعلق آپ سے کہا۔ وہ فن خود مقصود نہ ہو' بلکہ وسیلہ ہو کچھ ایسی چیزوں کا جو مقصود ہوں' تو اس لیے وہ بھی ضروری ہو گئے۔ کچھ چیزیں تو بطور وسیلے کے ہیں اور کچھ چیزیں بطور مقصود کے ہیں۔ اس سے بڑھ کر کوئی غلطی نہیں ہو سکتی' علم و نظر کے کسی میدان میں کہ ہم وسیلے کو مقصد بنا دیں۔ بدقسمتی یہ ہے کہ ہر گوشے میں سب سے پہلی ٹھوکر جو انسانی دماغ لیتا ہے' وہ یہ ہے کہ جس چیز کو اس نے بطور وسیلے کے پکڑا تھا' اس نے اسے مقصود بنا لیا۔ اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ علم و حقیقت کے ہر میدان میں ہم مقصد سے اتنا دور جا پڑے ہیں کہ ہم کسی حالت میں بھی اس کے نزدیک نہیں پہنچ سکتے ہیں۔ یہاں دیکھنا یہ ہے کہ کون سی چیز وسیلہ ہے' اور کون سی چیز مقصود ہے۔ اگر ہم نے وسیلہ کو مقصود بنالیا اور اسی وسیلہ کو سمجھ لیا کہ یہ ہمارا مقصود ہے' تب ہم نے شیرازے کو درہم برہم کر دیا۔ تو اس کو ڈھونڈنا پڑے گا کہ وہ فنون آلیہ کون کون ہیں' صرف و نحو (گرامر)۔ تو صرف و نحو ایک بنیادی چیز ہے کہ جس کے بغیر عربی زبان کو ہم نہیں سیکھ سکتے ہیں۔ آپ جس چیز کو ڈھونڈنے نکلے ہیں' وہ عربی گرامر نہیں ہے' بلکہ وہ اسلامی علوم و فنون ہیں' جو صندوق میں بند ہیں اور ان پر قفل چڑھا ہوا ہے۔ آپ کو کنجی کی تلاش ہے۔ جو چیز آپ کو ڈھونڈنا ہے اور جو صندوق کے اندر ہے' اس کو بغیر کنجی کے آپ نہیں پا سکتے اور صرف و نحو وہ کنجی ہے جس سے اس صندوق کا قفل کھل سکتا ہے۔ اس طرح علم ادب' عربی علم ادب ہے۔ جب تک آپ کی قابلیت پورے طور پر نہیں ہوتی ہے اور وہ قابلیت صحت کے ساتھ پیدا ہوتی ہے' اس وقت

تک آپ اپنے مقصود سے آشنا نہیں ہو سکتے۔ اس طریقے سے لاجک اور منطق بھی ضروری ہے۔ منطق بجائے خود مقصود نہیں ہے۔ اصلی مقصد تو آپ کا ہے کسی نتیجے تک پہنچنا' کسی بحث کو اس طریقے سے ترتیب دینا کہ صحیح نتیجے تک آپ پہنچیں۔ یہ چیز آپ کو حاصل نہیں ہو سکتی' جس کی آپ کو ضرورت ہے۔ نتیجہ یہ نکلا کہ منطق بھی بہرحال وسیلہ ہوئی' اور مقصود نہیں ہوئی۔ اور وہ فنون آلیہ میں داخل ہوئی۔ آپ کو توجہ دلاؤں گا کہ اگر آپ تھوڑی دور تک بھی میرے ساتھ چلیں۔ میں زیادہ دور تک آپ کو لے جانے کی ہمت نہیں کروں گا۔ چند قدم آپ میرے ساتھ چلیں' اور مجھے یقین ہے کہ آپ میری طرح مطمئن ہو جائیں گے کہ ان فنون آلیہ کی تعلیم جو ہمارے مدرسوں میں دی جا رہی ہے' وہ صحیح نہیں ہے اور جو کام تھوڑے وقت میں کیا جاتا ہے' اس کام کو ہم زیادہ وقت میں کر رہے ہیں' اور بہتر نتیجہ نہیں نکل رہا ہے' تو کوئی فائدہ نہیں ہے۔ ابھی میں نے آپ سے کہا تھا کہ طالب علموں پر دوسری جگہ دو بوجھ ڈالے جاتے ہیں' مگر ہمارے یہاں ہندوستان میں طالب علم پر بیک وقت تین بوجھ پڑ رہے ہیں۔ سب سے پہلی بات جو میں آپ کو یاد دلاؤں گا' وہ یہ ہے کہ نہ عربی ہماری مادری زبان ہے' اور نہ فارسی ہماری مادری زبان ہے۔ جو طالب علم تیار کیا جاتا ہے' اس کے سامنے یہ اجنبی زبانیں ہوتی ہیں اور اس کو ایک لمبی چوڑی مسافت عربی زبان میں طے کرنا پڑتی ہے۔ آپ ایک طالب علم کو ایک مدرسے میں بٹھاتے ہیں اور اس کے سامنے عربی کتابیں رکھتے ہیں۔ آپ یہ چیزیں محسوس نہیں کرتے ہیں کہ عربی زبان میں آپ نے اس کے اوپر ایک وقت میں تین بوجھ ڈالے۔ پہلا بوجھ خود عربی زبان کا ہے۔ دوسرا بوجھ کتاب کا اور جو اس میں عبارت لکھی گئی ہے اور تیسرا بوجھ یہ کہ اس زبان کو سیکھیے' جو اس کی مادری زبان نہیں ہے۔ آپ کو معلوم ہے کہ ہمارا پرانا طریقہ یہ تھا کہ عربی صرف و نحو اور گرامر' میزان اور منشعب سے شروع ہوتی تھی۔ اور صرف میرا اور نحو میر پڑھائی جاتی تھی۔ یہ کتابیں جس زمانے کے لیے لکھی گئی تھیں' اس زمانے کے لیے صحیح تھیں کیونکہ فارسی زبان اس زمانے میں عام طور پر پھیلی ہوئی تھی۔ جہاں تک ہندوستان کا تعلق ہے' یہاں فارسی اجنبی زبان ہے۔ ہندوستان میں کبھی ایسا

دور نہیں گزرا کہ فارسی' مادری زبان ہوئی ہو' لیکن اس میں شبہ نہیں ہے کہ فارسی زبان کی تعلیم اتنی عام تھی کہ لوگوں کو اس سے توحش نہ تھا۔ اس لیے عربی صرف و نحو کی کتابیں فارسی زبان میں لکھی گئی تھیں۔

جو چیز میں آپ سے کہنا چاہتا ہوں' وہ ایک گہری چیز ہے' مگر بہت صاف ہے اور وہ بغیر کسی کدو کاوش کے آپ کے سامنے ابھر آئے گی۔ ایک شخص عربی زبان سے ناآشنا ہے۔ ایک بچہ آٹھ برس کا عربی زبان کو شروع کرتا ہے۔ آپ میزان اور منشعب سے شروع کراتے ہیں۔ فارسی زبان اس کے لیے اجنبی زبان ہے' اس کی مادری زبان اردو ہے۔ آپ ایک ہی وقت میں اس پر تین بوجھ ڈالتے ہیں۔ پہلا بوجھ یہ ہے کہ وہ فارسی عبارت کو حل کرے' جو اس کے لیے بالکل بیگانہ زبان ہے۔ دوسرا بوجھ یہ ہے کہ وہ کتابیں اور وہ رسائل اس ڈھنگ پر لکھے گئے ہیں کہ فن تعلیم کے لحاظ سے جو سہل آسان اور سمویا ہوا ڈھنگ ہونا چاہیے' اس ڈھنگ پر وہ نہیں لکھے گئے۔ تیسرا بوجھ ہے عربی صرف و نحو کے سمجھنے کا۔ تو اب آپ غور کیجئے کہ اسکا دماغ ایک ہی وقت میں آپ کتنی قوتوں میں ضائع کررہے ہیں۔ اس کی ساری دماغی قوت تین خانوں میں بٹ رہی ہے۔ فارسی زبان کا سمجھنا' عبارت کا حل کرنا اور عربی گرامر یعنی صرف و نحو کے مسائل کو سمجھنا اور حل کرنا ہے۔ ان تینوں خانوں میں اس کا دماغ بٹ جاتا ہے۔ اگر آپ نے یہ طریقہ اختیار کیا ہوتا کہ اس کا دماغ ایک ہی چیز میں صرف ہوتا یعنی صرف و نحو حاصل کرنا' تو کیا وہ عربی زبان کے صرف و نحو کو زیادہ مضبوطی کے ساتھ اپنے دماغ میں جگہ نہ دیتا؟ اور عربی زبان کا صرف و نحو اس کے دماغ میں راسخ نہ ہو جاتا؟ لیکن آپ ایک ہی وقت میں اس کے دماغ پر تین بوجھ ڈالتے ہیں۔ نتیجہ یہ ہے کہ اس کی دماغی قوت منتشر ہو جاتی ہے اور جو چیز آپ اس کو سکھا رہے ہیں یعنی صرف و نحو اس کی دماغی قوت اس کو مرکز بنا کر سامنے نہیں رکھتی۔ دماغ بھٹکتا ہے۔ چونکہ فارسی ایک اجنبی زبان ہے۔ فارسی کی عبارت کا مطلب اول سمجھے۔ عبارت پیچیدہ ہے' اس کے حل کرنے میں اسے دقت ہوتی ہے' اور عربی صرف و نحو کے حاصل کرنے میں مزید مشکل پڑتی ہے۔ بہرحال اب مجھے جلد ختم کرنا ہے۔ ایک بنیادی

غلطی جو عربی تعلیم میں ہوتی ہے وہ یہ ہے کہ اس چیز کی ضرورت محسوس نہیں کی جاتی ہے کہ اگر ہم اصلاح چاہتے ہیں، تو بہرحال ہمیں تسلیم کرنا ہے کہ ہندوستان میں عربی علم اور تعلیم میں جس فن کی تعلیم بھی شروع کی جائے، اس کی پہلی رونمائی مادری زبان میں ہونا چاہیے، تاکہ وہ اس کو فوراً پکڑ لے اور اگر پہلی رونمائی مادری زبان میں نہیں ہوتی ہے اور ایک اجنبی روپ اس کے سامنے آتا ہے، جسے وہ پہچانتا نہیں ہے، تو پھر کافی وقت اس کے دماغ کو لگ جاتا ہے کہ وہ اپنے دماغ کو اس اجنبی صورت سے آشنا کرے۔ آپ اسکو فارسی پڑھانا چاہتے ہیں، اس کی کیا ضرورت ہے کہ عربی صرف و نحو کی تعلیم کے پیچ و خم سے اس کے دماغ کو متوحش کریں۔ بلکہ بنیادی اصول یہ ہونا چاہیے کہ ہر فن کی ابتدائی رونمائی مادری زبان میں ہوا کرے۔ کوئی علم جو اس کے سامنے آئے، پہلی مرتبہ جو اپنا گھونگھٹ ہٹائے، اپنے چہرہ سے تو وہ یہ سمجھے کہ یہ جانی بوجھی ہوئی صورت ہے۔ تو نتیجہ یہ نکلا کہ عربی کے صرف و نحو کی پہلی کتاب اردو میں ہونی چاہیے۔ اسی طرح سے منطق کی پہلی کتاب اردو میں ہونی چاہیے۔ اس طریقے سے جتنے فنون آلیہ ہیں، ان کی پہلی کتاب مادری زبان میں ہونی چاہیے، تاکہ بیک وقت حل زبان، حل عبارت، حل موضوع کا بوجھ اس کے اوپر نہ پڑے۔ اس میں بھی بال و پر ہیں، مگر میں اس کو ختم کرتا ہوں۔

دوسری چیز جس کی تفصیل میں، میں نہ جاؤں گا، وہ متون و شرح کی بابت ہے اس کا طریقہ حد اعتدال سے گزر گیا۔ جس حد تک یہ معاملہ پہنچ گیا ہے، وہ ہماری تعلیمی قوت کو نقصان پہنچا رہا ہے۔ تو بہرحال یہ چیز بھی پیش نظر رکھیے۔ ایک اور اہم چیز یہ ہے کہ متون و شروح کے جو طریقہ اختیار کیے گئے ہیں، ان میں بھی اصلاح کی ضرورت ہے۔ تیسری چیز جو آپ سے میں کہوں گا، وہ یہ ہے کہ وہ کیا اسباب تھے جن کی وجہ سے ہندوستان میں عربی علم و ادب کی تعلیم ہمیشہ کمزور رہی۔ آپ کو معلوم ہے کہ عربی علم ادب میں اسلامی علوم کا خزانہ مدفون ہے، اور بغیر اس سے آشنا ہوئے، ہم اسلامی علوم سے آشنا نہیں ہو سکتے۔ ہندوستان میں ادب عربی کی تعلیم کا سلسلہ ہمیشہ کمزور رہا ہے۔ چنانچہ اس کا نتیجہ یہ ہے کہ ہندوستان کی ایک ہزار برس کی زندگی میں، جو یہاں

اسلامی علوم کو آئے ہوئے ہو گئے' اس ایک ہزار برس کی زندگی میں اگر آپ معلوم کرنا چاہیں کہ کون کون اشخاص ایسے پیدا ہوئے' جن کو یہ قدرت تھی کہ وہ ایک عرب کی طرح سلیس اور فصیح عربی لکھ سکیں' جتنے اشخاص پیدا ہوئے ہیں' میں ایک ہاتھ کی انگلیوں پر گن سکتا ہوں' اور پانچوں انگلیوں کا شمار نہیں ختم ہوگا کہ نام ختم ہو جائیں گے۔ یہ چیز ہمیشہ کمزور رہی۔ اس کے کیا اسباب تھے! آپ اگر اس میں جائیں گے تو یہ ایک بڑی داستان معلوم ہوگی۔ اس داستان کا ایک حصہ اس بنیادی غلطی پر مبنی ہے' جو اس کے بارے میں ہوئی۔ آپ کو سن کر تعجب ہوگا کہ ایک چیز فن بدیع ہے اور ایک فن کتابت یہ کتنی بڑی بنیادی غلطی تھی کہ لوگوں نے فن بدیع اور فن کتابت میں فرق نہیں کیا۔ بدیع کیا ہے' یہ آپ سے کہنے کی ضرورت نہیں۔ جہاں جدید تعلیم یافتہ احباب موجود ہیں' فن بدیع ایک طرح کی صنعت گری ہے' جو ابھرتی ہے' تنزل کے زمانے میں۔ پھر ایک وقت آتا ہے کہ لفظوں کا گورکھ دھندا بنانے میں بڑے سے بڑا کمال دکھایا جاتا ہے۔ ہر زبان میں پہلا دور معانی کا دور ہوتا ہے۔ اس کے بعد جو لوگ آئیں گے' تو محسوس کریں گے کہ معانی کی جھولی خالی ہو چکی ہے۔ لہٰذا وہ لفظوں کے گورکھ دھندے میں پھنس جائیں گے۔ اگر گرمی کا لفظ پہلے مصرع میں آیا' تو سردی کا لفظ دوسرے مصرع میں آنا ضروری ہے۔ اس طرح کی جو لفظی کاریگریاں ہیں' ان کو عربی میں کہتے ہیں فن بدیع۔ یہ تو آپ سمجھ گئے کہ فن بدیع یعنی لفظ صنعت گری کا فن' یہ ایک الگ چیز ہے' اس کو آپ نثر میں بھی لاسکتے ہیں اور نظم میں بھی۔ صحیح ادبی ڈھنگ پر لکھنا' یہ چیز ہے فن کتابت۔ کتابت میں اگر آپ فن بدیع کو جوڑ دیں گے' تو وہ کتابت نہیں رہے گی۔ اور یہ لفظوں کی صنعت گری۔ لفظوں کا گورکھ دھندا اور کتابت کا معمہ اور چیستان اور تماشا بن جائے گا' لیکن فن کتابت نہ ہوگی۔ آپ کو معلوم ہوگا کہ فن بدیع کا زیادہ تعلق نثر سے ہے۔ یہ چیز وہ ہے جو عربی میں نثر سے پیدا ہوئی ہے۔ اسے مقامات کا طریقہ کہہ سکتے ہیں۔ اور اس کے لکھنے والے کو اصحاب مقامات کہتے ہیں۔ مثلاً حریری کے مقامات' بدیع الزمان کے مقامات۔ بہرحال یہ فن بدیع میں لکھے گئے تھے۔ اور ان کی وجہ سے ان کی شہرت ہوئی۔ لیکن خود حریری اور بدیع

الزمان کے ذہن میں ایک منٹ کے لیے بھی یہ بات نہیں آئی کہ کوئی زمانہ لفظی صنعت گری کا ایسا آئے گا کہ وہ فن کتابت کا نمونہ سمجھا جائے گا۔ لیکن ہندوستان میں عربی کی تعلیم کا جب خیال پیدا ہوا، تو مقامات حریری طالب علموں کے سامنے رکھ دیے گئے۔ خدارا انصاف کیجئے کہ فن کتابت سے اس کا کیا تعلق ہے اور کیا اس کو درس میں رکھ کر آپ نمونہ پیش کرنا چاہتے ہیں کہ عربی میں اونچی سے اونچی ترقی ہو سکتی ہے، وہ یہ ہے؟ اس طرح سے آپ طالب علم کا وقت خراب کرتے ہیں۔ جس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ اس کو لکھنا تک نہیں آتا ہے۔ لیکن کوشش یہ کی جاتی ہے کہ اس کے سامنے نمونہ فن بدیع کا رکھا جائے۔ لفظی کاریگری کا جس کا کتابت سے کوئی تعلق نہیں ہے۔ اگر آپ ایک صفحہ لکھیں جس میں قاف (ق) کا لفظ نہ آئے، یا ایسا صفحہ لکھیں کہ جس میں ہر لفظ میں یا ہر سطر میں قاف (ق) آئے، اگر آپ کی عمر کا دامن بہت پھیلا ہوا ہے، تو کیجئے، چشم ماروشن دل ماشاد۔ لیکن آپ نمونہ خطوط لکھنے کا نہیں بنا سکتے ہیں۔ اگر ایک شخص کو خط لکھنا ہے، جس میں کہ (س) نہ آئے، (ب) نہ آئے، اگر اس طریقہ سے کوئی خط لکھنے لگے گا، تو اس کو لوگ مجنون سمجھنے لگیں گے۔ نتیجہ یہ نکلا کہ فن بدیع الگ ہے اور فن کتابت الگ ہے۔

حضرات! مجھے معاف کیا جائے کہ 14 یا 15 برس تک لڑکے پڑھتے ہیں، اور دس سطریں عربی کی صلاحیت کے ساتھ نہیں لکھ سکتے، اگر لکھیں گے تو ایسی عربی ہوگی، جس کو ایک عرب پہچان نہ سکے گا تو یہ ایک بہت بڑا نقص ہے جو ہندوستان میں پیدا ہوا۔ ضرورت ہے کہ عربی کی تعلیم کی نیو نئے سرے سے قائم کریں۔ بہترین کتابیں موجود ہیں، بہترین مواد موجود ہے، ایسی کتابیں موجود ہیں کہ عربی ادب کے معجزات میں جن کا شمار ہو سکے۔ مقامات قطعاً" درس میں داخل نہ ہونا چاہیے۔ افسوس یہ ہے کہ ایسی اہم چیز کی طرف آتے ہوئے مجھے دیر لگ گئی۔ بہرحال یہ معاملہ اتنا اہم ہے اور اتنا کم وقت مجھے ملا جس کا مجھے افسوس ہے۔ لیکن زیادہ سے زیادہ زور جواب میرے دماغ میں باقی ہے، وہ میں کوشش کروں گا کہ اس میں صرف ہو۔

حضرات! اب میں آتا ہوں معقولات پر۔ آپ کی تعلیم کا بہت بڑا حصہ ان چیزوں

پر مشتمل ہے، جن کو عام بول چال میں معقولات سے تعبیر کیا جاتا ہے۔ جہاں تک درس نظامیہ کا تعلق ہے، اول روز سے اس کی بنیاد اس پر رکھی گئی ہے کہ زیادہ سے زیادہ عنصر معقولات کا رکھا جائے۔ خود ملا نظام الدین نے جو کتابیں رکھی ہیں، وہ محدود تھیں۔ ہمارے درس نظامیہ میں معقولات کا عنصر بہت چھا گیا ہے۔ اب میں اس کی مقدار کے متعلق آپ کو متوجہ نہیں کرنا چاہتا۔ بہرحال میں اس چیز کی طرف آپ کو توجہ دلانا چاہتا ہوں کہ 1947ء میں کیا اس کا وقت نہیں آیا ہے کہ آپ اس حقیقت کو تسلیم کریں کہ جو حقیقت آج سے ڈیڑھ سو برس پہلے دنیا نے تسلیم کرلی تھی، کب تک آپ اس سے انکار کرتے رہیں گے؟ کب تک آپ اس کو جھٹلائیں گے؟ کیا آپ نے اس کو محسوس کیا ہے کہ دنیا کہاں جارہی ہے اور اب کہاں سے کہاں پہنچ گئی ہے! میں نے بھی پھٹی ہوئی چٹائیوں پر بیٹھ کر ان کتابوں کو پڑھا ہے اور میری ابتدائی تعلیم کا وہ سرمایہ ہیں۔ ایک منٹ کے لیے بھی میرے اندر مخالفت کا خیال نہیں پیدا ہوسکتا ہے۔ مگر اس بارے میں میرا دل زخمی ہے۔ یہ معاملہ تو ایسا تھا کہ آج سے ایک سو برس پہلے ہم نے اس چیز کو محسوس کیا ہوتا اور اس حقیقت کو تسلیم کیا ہوتا کہ اب دنیا کہاں سے کہاں آگئی ہے اور اس کے بارے میں کیا تبدیلی ہمیں کرنا ہے۔ لیکن اگر سو برس پہلے ہم نے تبدیلی نہیں کی، تو کم از کم یہ تبدیلی ہم کو پچاس برس پہلے کرنا چاہیے تھی۔ لیکن آج 1947ء میں اپنے مدرسوں میں جن چیزوں کو ہم معقولات کے نام سے پڑھا رہے ہیں، وہ وہی چیزیں ہیں، جن سے دنیا کا دماغی کارواں دو سو برس پہلے گزر چکا۔ آج ان کی دنیا میں کوئی جگہ نہیں ہے۔ اگر میں اس معاملے کی تفصیل میں جاؤں اور میں آپ کو توجہ دلاؤں، تو کم از کم تین چار گھنٹے چاہییں ہیں کہ حقیقتاً معاملات کی نوعیت کیا ہے، لیکن میں سمجھتا ہوں کہ کم از کم جس زمانہ میں ندوۃ العلماء قائم ہوا تھا، آج سے چالیس برس پہلے، اس وقت شاید یہ دقتیں ہوں، لیکن اب یہ حقیقت اتنی کھل چکی ہے کہ اس کی تفصیل میں جانے کی ضرورت نہیں ہے۔ اب وقت آگیا ہے کہ جہاں تک معقولات کا تعلق ہے، آپ اس حقیقت پر غور کریں کہ معقولات کا جو کچھ ذخیرہ ہے، وہ سب بیکار ہے۔ سوائے اس کے کہ دماغ کو اس سے بیکار کریں اور

کوئی نتیجہ نہیں ہے۔ بہرحال اب میں تفصیل میں نہیں جاؤں گا۔ لیکن اس پر توجہ دلاؤں گا کہ اس میں شک نہیں ہے کہ فلسفہ اور تاریخ میں ایک عہد متوسط ہے اور آج کل کی بول چال میں فلسفہ تاریخ کے جو خاص حصے کیے گئے ہیں' اس میں ایک زمانہ ہے' دور وسطیٰ کا۔ یہ درمیانی عہد حقیقتاً ایک کڑی ہے' جو یونانی فلسفے کو موجودہ زمانے کے فلسفے سے قریب کرتی ہے اور یہ کڑی دراصل عربوں کا فلسفہ ہے۔ اس میں شک نہیں ہے کہ عربوں نے اپنے فلسفیانہ جدوجہد کے زمانہ میں جو یادگاریں چھوڑی ہیں' وہ فلسفہ کے مختلف صیغوں پر چھائی ہوئی ہیں کہ ان کو دیکھ کر ہم اندازہ کرسکتے ہیں کہ یونان نے' ہندوستان نے' معاملت کو جس حد تک پہنچایا تھا' اب اس کے بعد عربوں نے آج کل کے فلسفہ کو جس جگہ پہنچایا ہے' اس کے بیچ کی ایک جگہ ہے' پچھلی جگہ سے ہٹتی ہوئی' آنے والی جگہ سے جڑتی ہوئی' یہ عربوں کا فلسفہ ہے۔ اگر یہ کڑی بیچ کی نہ ہوتی' تو شاید نئے دور میں جو اٹھان ہوئی ہے' وہ اٹھان اس شکل میں نہ ہوتی۔ بہرحال یہ وہ دور ہے' جسے موجودہ زمانے کے لوگوں نے تسلیم کیا ہے۔

اس میں شک نہیں کہ وہ نہایت عظیم اور بلند چیز ہے۔ لیکن وہ اس لیے نہیں ہے کہ اس فلسفہ کی تعلیم میں وقت صرف کریں اور فائدہ اٹھائیں۔ وہ ایک قیمتی میراث ہے اور ہمارا فرض ہے کہ اس کو محفوظ رکھیں' اس کی بلندی اور عظمت کو نمایاں رکھیں۔ اس لیے زمانے کو اس کی ضرورت ہے کہ کوئی ایک کتاب تو ایسی ہو کہ جس سے اہل علم کو معلوم ہو سکے کہ فلسفہ عربوں نے جو یونانیوں سے لیا' اس کو انہوں نے کس طریقہ سے محفوظ رکھا اور آنے والی نسلوں تک پہنچایا۔ نیز اس کے مباحث میں انہوں نے کتنے نئے قدم اٹھائے۔ بلاشبہ کوئی نہ کوئی ایسی چیز ضرور ہونا چاہیے کہ جس کے ذریعہ سے ہم اس چیز کو محفوظ رکھ سکیں۔ آج جو طریقہ ہے فلسفہ کا۔ مثلاً انہوں نے گریک فلسفہ کو لیا' یونانی فلسفہ کو لیا۔ اس کے خاص مسائل پر روشنی ڈالی۔ بیچ کا جو دور آیا اس کی کہانی سنائی۔ اس کے بعد ماڈرن زمانہ آیا جسے عہد حاضر کہتے ہیں۔ اب یہ دماغ اس کا مطالعہ کرتا ہے۔ اس کے آگے جو ایک تصویر آجاتی ہے' فلسفہ کے مختلف عہدوں کی' مختلف دوروں کی' وہ اس کے لیے کفایت کرتا ہے کہ دماغ آگے بڑھنے کے

لیے تیار ہو جائے۔ اب ہمیں کوئی نہ کوئی چیز اس طریقے کی رکھنا ہے کہ جو قدیم ذخیرہ موجود ہے، اس کو ہم پورے طور پر محفوظ رکھ سکیں اور نمایاں رکھیں، کہ ایک طالب علم جو ہمارے مدرسے میں آیا ہے، وہ اس سے بے خبر نہ رہے۔ لیکن ساتھ ہی اس کے ضرورت ہے کہ یہ حقیقت مان لی جائے کہ دراصل جو فلسفہ آپ کو پڑھانا ہے، وہ مختلف مسائل ہیں، جو کہ اس وقت منسوخ ہو چکے ہیں۔ اگر یہ چیز آپ نہیں کرتے، تو میں آپ سے کہوں گا کہ آپ زمانہ سے واقف نہیں ہیں۔ بلکہ آپ زمانے سے لڑ رہے ہیں۔ آپ کو معلوم ہے کہ تاریخ کی ایک لمبی چوڑی داستان ہمارے سامنے ہے، جو ہم کو یقین دلاتی ہے کہ قدامت پرستی نے جب ہتھیار اٹھایا، تو نتیجہ یہ نکلا کہ کش مکش ہوئی، مگر اس کشمکش کا یہ نتیجہ نکلا کہ قدامت پرستی کو ہارنا پڑا اور وقت کو جیتنا پڑا۔ اب اس کشمکش کی عمر بڑھ سکتی ہے۔ لیکن آخر میں ہار ماننا پڑے گی، قدامت پرستی کو۔ تو اس سلسلے میں جیسا میں نے کہا کہ آپ وقت سے لڑ نہیں سکتے۔ ایک چیز میں نے آپ سے کہی کہ آپ وقت سے نہیں لڑ سکتے۔ آپ کہہ سکتے ہیں کہ آپ نے اتنی لمبی چوڑی کہانی سنائی، اور یہ کہہ دیا کہ ساتویں صدی کے بعد سے جو دور رہا، وہ تنزل کا دور رہا۔ لیکن اس ساتویں صدی کے بعد یہی مدرسے تھے، یہی تعلیم گاہیں تھیں، اور یہی نصاب تعلیم تھا، یہی پڑھانے والے تھے، جن سے ایسے لوگ پیدا ہوئے، جن کی قابلیت کا یہ حال تھا کہ علوم و فنون تو چھوڑ دیجیے، ملک کے انتظام کی باگ ڈور ان کے ہاتھ میں رہتی۔ اگر یہ تعلیم اور اس تعلیم کا طریقہ غلط تھا تو کیونکر ممکن تھا کہ اس کے پڑھے ہوئے ایسا انقلاب پیدا کرسکتے، اور شہنشاہی امور میں اونچے سے اونچے عہدہ پر پہنچ سکتے۔ ابوالفضل (4) اور فیضی (5) کہاں کے پڑھے ہوئے تھے! نظام الملک طوسی (6) کہاں کے پڑھے ہوئے تھے۔ یہ وہ لوگ تھے جنھوں نے ملک کے انتظام کی باگیں اپنے ہاتھ میں لیں اور اپنے نقوش اور یادگار ہمیشہ کے لیے چھوڑے۔ آپ کو معلوم ہے کہ زمین کی پیائش اور اس کے بندوبست کا خیال اور بندوبست کے لفظ کی اصطلاح آپ کو معلوم ہے کہ بنیادی طور پر بندوبست آج بھی ان ہی کھمبوں پر قائم ہے، جن کھمبوں پر اکبر (7) کے زمانے میں قائم ہوا تھا۔ پہلی بنیاد تو شیر شاہ (8) کے زمانے میں

پڑی۔ لیکن اکبر کے زمانے میں اس کی تنقیح کی گئی اور ٹوڈرمل (9) نے اس کو مکمل کردیا۔ آپ کو معلوم ہے کہ اس کا نقشہ کس نے بنایا تھا! حکیم فتح اللہ شیرازی (10) ایک شخص تھا' وہ شیراز کا ایک پروفیسر تھا۔ وہ ہندوستان آیا' اکبر کے زمانے میں۔ یہ پیائش کا معاملہ اس کے سپرد کیا گیا۔ فتح اللہ نے اک رسالہ اس کے اوپر لکھا اور راجہ ٹوڈرمل سے مل کر اس کام کو انجام دیا۔ آخر یہی تو تعلیم تھی' جس تعلیم سے ایسے لوگ پیدا ہوئے۔ نہ صرف علوم و فنون کے صیغے میں' بلکہ ملک کے انتظامی معاملات میں بھی ان کا ہمیشہ دخل رہا۔ آج میں کہوں گا کہ کسی اونچے عہدے پر کسی مولوی کو رکھ دیجئے تو لوگ ہمیں پریشان کریں گے۔ لیکن یہی مولوی تھے' جن کے ہاتھ میں سول (Civil) اور دیوانی کے انتظامات تھے۔ جہاں تک مسلمانوں کا تعلق ہے' وہی لوگ تھے جو ان ہی مدرسوں سے تعلیم حاصل کرکے آئے تھے اور جہاں تک ہندوؤں کا تعلق ہے' وہ پاٹھ شالاؤں کے پڑھے ہوئے تھے۔ مگر ایک چیز آپ بھول گئے۔ وہ چیز ہے تعلیم۔ اور وقت اور زندگی کی چال کے متعلق کوئی تعلیم کامیاب نہیں ہوسکتی اگر وہ وقت اور زندگی کی چال کے ساتھ نہ ہو' جو تعلیم ہو وہ ایسی ہونی چاہیے کہ زمانہ کی جو چال ہے' وہ اس کے ساتھ جڑ سکتی ہو۔ اگر آپ دونوں ٹکڑوں کو الگ الگ رکھیں گے' تو وہ تعلیم کامیاب نہیں ہوسکتی۔ یہی عربی کی اور فارسی کی تعلیم تھی۔ لیکن اس وقت زمانہ 1947ء کا نہ تھا۔ اس تعلیم میں اور وقت میں رشتہ تھا۔ دونوں ایک دوسرے کے ساتھ جڑے ہوئے تھے۔ نتیجہ یہ تھا کہ ان مدرسوں سے جو لوگ پیدا ہوئے' زمانہ ان کا استقبال کرتا تھا۔ بہر طور وہ زمانہ گزر گیا۔ لیکن اس کے بعد کیا ہوا کہ زمانہ تو اپنی پوری تیز رفتاری کے ساتھ چلتا رہا' اور آپ وہیں بیٹھے رہے آپ ان ہی مدرسوں میں بیٹھے رہے' جن مدرسوں میں آپ نے آج سے پانچ سو برس پہلے قدم رکھا تھا۔ اس پانچ سو برس کے اندر دنیا بیٹھی نہیں رہی۔ زمانہ بھی چلتا رہا۔ وہ پانچ سو برس کی مسافت طے کرچکا ہے اور آپ وہیں کے وہیں بیٹھے ہوئے ہیں۔ آج جو تعلیم آپ ان مدرسوں میں دے رہے ہیں' آپ وقت کی چال سے اسے کیسے جوڑ سکتے ہیں؟ نہیں جوڑ سکتے۔ نتیجہ یہ ہے کہ زمانہ میں اور آپ میں ایک اونچی دیوار کھڑی ہوگئی ہے۔ نتیجہ یہ ہے کہ وہ

تعلیم کہ جس تعلیم سے ملک کے بہترین مدبر' ملک کے بہترین منتظم اور ملک کے بہترین عہدہ دار پیدا ہوتے تھے۔ آج ان ہی مدرسوں کو یہ سمجھ لیا گیا ہے کہ یہ لوگ بالکل نکمے ہیں' ان مدرسوں سے نکلنے کے بعد مسجدوں میں بیٹھ کر یہ لوگ بس خیرات کی روٹیاں توڑ لیں۔ کتنے افسوس کی بات ہے۔ اس میں شک نہیں کہ جو لوگ ایسا سمجھتے ہیں' انہوں نے حقیقت کو نہیں سمجھا ہے۔ لیکن ہمیں یہ ماننا پڑے گا اور اس میں کوئی شبہ نہیں ہے کہ ہم زمانے سے دور ہوگئے ہیں۔ میرے پاس ایک بہت ہی نپی تلی بہتر طریقے سے لکھی ہوئی ایک تحریر آئی کہ چونکہ آپ گورنمنٹ آف انڈیا کے صیغہ تعلیم میں موجود ہیں' تو کیا یہ توقع کی جائے کہ جو عربی فارسی علوم کے مدرسے موجود ہیں' جہاں سے بہتر سے بہتر مستعد طلبا فارغ ہوکر ڈگریاں حاصل کر کے نکلتے ہیں' کونسی وجہ ہے کہ ان کے لیے ملک کی انتظامی زندگی میں وہ دروازے کھلے نہ ہوں' جو انگریزی تعلیم کے حاصل کیے ہوئے اور پڑھے ہوئے لوگوں کے لیے کھلے ہوئے ہیں؟ کون سی وجہ ہے کہ جو تعلیم ہمارے ملک کی اصلی تعلیم مدرسوں اور پاٹھ شالاؤں میں دی جاتی تھی اور جس تعلیم کو حاصل کر کے فتح اللہ شیرازی اور ٹوڈر مل پیدا ہوتے تھے۔ آج اس تعلیم سے جو لوگ نکلتے ہیں' ان پر ملک کے انتظامی دروازہ بند ہوں؟ مجھے ان کے جواب دینے کی مہلت نہیں ہوئی۔

لیکن میں آپ سے کہتا ہوں کہ اس کا جواب اسی میں موجود ہے۔ آپ نے کبھی اس کی کوشش نہیں کی کہ آپ اپنے مدرسوں کو زمانہ کی چال کے ساتھ جوڑ سکیں۔ زمانہ چلتا رہا اور ترقی پر پہنچ گیا۔ اور آپ وہیں رہے' جہاں تھے' نتیجہ یہ ہوا کہ آپ کی تعلیم کو زمانہ کی مانگوں سے کوئی رشتہ نہیں رہا۔ اور زمانہ نے آپ کے خلاف آپ کو نکما سمجھ کر فیصلہ کردیا۔ زمانہ نے آپ کو بیکار سمجھا ہے' آپ کو نکما سمجھا ہے۔ مدرسہ میں عربی آن کر پڑھنا ہے' تو یہ مجبوری ہے کہ کسی نہ کسی مولوی کو رکھ لیا۔ لیکن کوئی حقیقی وقعت آپ کے دل میں مولوی کی نہیں ہے۔ یہ کتنے افسوس کی بات ہے۔ آپ کے دل میں اس کی عزت ہونا چاہیے۔ تو میں آپ سے کہتا ہوں کہ اس کی تہہ میں جو چیز ہے وہ زمانے کی ناقدر شناسی ہے۔

ہم کو اپنی جگہ اس کے ساتھ یہ بھی ماننا چاہیے کہ ہمارا فرض تھا کہ ہم زمانے کے تقاضوں کا ساتھ دیتے۔ مگر ہم نے زمانے کا ساتھ نہیں دیا۔ بہرحال تقریباً آدھے سے زیادہ باتیں باقی رہ گئی ہیں۔ چار بجنے میں چھ منٹ باقی ہیں' لیکن اب میں زیادہ وقت نہیں لوں گا۔ اب مجھے آپ سے یہ عرض کرنا ہے کہ کام تو اس وقت ادھورہ رہ گیا ہے' مگر میں آپ سے امید کرتا ہوں کہ آپ کل بھی میرا ساتھ دیں گے اور جس طرح سے آپ نے آج کے لیے وقت نکالا ہے' کل بھی وقت نکالیں گے۔ کام ابھی بہت کرنے کا ہے میں چاہتا تھا کہ اگر آپ متفق ہوں تو کل بجائے دو کے ایک بجے کا وقت رکھا جائے۔ اگر یہ آپ حضرات کے ناپسند نہ ہو' تو بہتر ہے۔ اصلی کام ابھی باقی ہے۔ میں اس لیے نہیں آیا تھا کہ کچھ کہوں' بلکہ میں اس لیے آیا تھا کہ آپ حضرات سے سنوں۔ مجھے اس کا افسوس ہے۔ میرا ارادہ تھا کہ میں کچھ عرض کرکے درخواست کروں گا کہ آپ حضرات اپنے مشورے سے مدد دیں۔ لیکن تمام وقت میری تقریر میں خراب ہوگیا۔ حقیقت یہ ہے کہ اگر ہمارا کام کچھ آگے بڑھے گا اور ہم کامیابی کی حد تک پہنچے' تو زیادہ بہتر ہوگا۔ اس لیے ہمارا یہ فرض ہے کہ ہم معاملات کو ترتیب کے ساتھ سوچیں اور اس کے بعد طے کرکے ایک سب کمیٹی اس کانفرنس کی بنا لی جائے۔ میری پریشان گوئی نے چونکہ سارا وقت لے لیا ہے' اس لیے ڈیڑھ بجے کل پھر یہ کانفرنس ہوگی۔

ڈاکٹر مشیرالحق

مسلمان اور سیکولر ہندوستان

مکتبہ جامعہ لمیٹڈ نئی دہلی

باب ۲

دینی تعلیم

آج ہندوستان میں تعلیم گاہیں "دینی" اور "دنیاوی" دو قسم کی ہوتی ہیں، لیکن مسلمانوں کے سیاسی دورِ عروج میں طریقِ تعلیم اور نصابِ تعلیم اِن دو الگ الگ خانوں میں بٹا ہوا نہیں تھا۔ اُس وقت صرف ایک ہی قسم کی تعلیم گاہیں ہوتی تھیں جنھیں مدرسہ کہا جاتا تھا۔ انھیں مدرسوں میں ہر شخص تعلیم حاصل کرتا تھا، لیکن یہ ضروری نہیں تھا کہ مدرسے سے فارغ التحصیل ہو جانے کے بعد ہر شخص کا شمار از خود طبقۂ علماء میں ہونے لگے۔ علماء عام طور سے اُن لوگوں کو کہا جاتا تھا جو مدرسے کی اعلیٰ تعلیم سے فارغ ہونے کے بعد درس و تدریس کا پیشہ اختیار کر لیتے تھے، یا حکومت کے شعبہائے امورِ مذہبی و عدلیہ میں قاضی، مفتی، امام، خطیب وغیرہ کی حیثیت سے ملازمت کر لیتے تھے۔ بقیہ لوگ جو تعلیم کی تکمیل کے بعد کوئی دوسرا پیشہ اختیار کرتے تھے، اپنے پیشوں کی نسبت سے جانے جاتے تھے۔ مثلاً کوئی طبیب ہو جاتا تھا، کوئی انجنیئر بن جاتا تھا، غرضیکہ اُس وقت علماء اور غیر علماء تعلیم یافتہ اشخاص میں مابہ الامتیاز نفسِ تعلیم نہیں بلکہ تعلیم کے بعد والی زندگی ہوتی تھی۔

انیسویں صدی کے شروع ہوتے ہوتے ہندوستان میں مدرسوں کے بالمقابل ایسے

تعلیمی ادارے وجود میں آنے لگے جنھیں ہم آج کی اصطلاح میں اسکول اور کالج کہتے ہیں۔ اس وقت کی سیاسی صورتِ حال کے پیشِ نظر یہ نئے اسکول مدرسوں سے زیادہ مفید سمجھے جاتے تھے۔ تاہم انیسویں صدی کے نصفِ اوّل تک مدرسوں کی اہمیت میں کوئی خاص فرق نہیں آیا تھا کیونکہ مدرسوں کے فارغ التّحصیل طلبہ کے لیے بھی حکومت کی ملازمت کے دروازے کھلے ہوئے تھے۔ ۱۸۵۷ء کے بعد حالات نے کچھ ایسا پلٹا کھایا کہ ہندوستان کی برطانوی حکومت نے "اسکولوں" کے مقابلے میں "مدرسوں" کو نظر انداز کرنا شروع کر دیا اور رفتہ رفتہ حالات میں اِس حد تک تبدیلی آ گئی کہ مدرسے کے فارغ التحصیل طلبہ کے لیے سرکاری ملازمت میں معزّز عہدے حاصل کرنا خاصا مشکل ہو گیا۔ اِن حالات کے پیشِ نظر ہندوستان کے مسلمانوں کو یہ اندازہ لگا لینے میں کچھ دیر نہ لگی کہ اُنھیں اپنی دینی تعلیم کے لیے حکومت پر انحصار نہیں کرنا چاہیے اور اگر وہ اپنی نئی نسل کو دائرۂ اسلام کے اندر رکھنا چاہتے ہوں تو اُنھیں مدرسوں کو چلانے کے لیے خود اپنے وسائل پر بھروسہ کرنا چاہیے۔ انھیں خیالات کے تحت ۱۸۶۵ء میں دیوبند (ضلع سہارن پور) کے مقام پر ایک دینی مدرسہ قائم کیا گیا، جس کا نام اُس کے ایک بانی، مولانا محمد قاسم نانوتوی کے نام پر مدرسہ قاسم العلوم رکھا گیا، لیکن اب وہ عام طور سے دارالعلوم دیوبند کے نام سے معروف ہے۔

بانیانِ دارالعلوم دیوبند کے ذہن میں شروع ہی سے یہ تجویز تھی کہ کم از کم پورے شمالی ہندوستان میں ایسے مدرسوں کا ایک جال بچھا دیا جائے جو دارالعلوم دیوبند سے الحاق رکھتے ہوں۔ اِس تجویز کے تحت سہارن پور میں مدرسہ مظاہر العلوم (۱۸۶۵ء) اور مرادآباد میں مدرسہ قاسم العلوم (۱۸۷۸ء) کا قیام عمل میں آیا۔ یہاں یہ بات واضح کر دینی ضروری ہے کہ جس مفہوم میں ہم آج کل کالجوں اور اسکولوں

کے بارے میں لفظِ الحاق بولتے ہیں۔ اس مفہوم میں مذکورہ بالا دونوں مدرسے دارالعلوم دیوبند سے ملحق نہیں تھے۔ حقیقت یہ ہے کہ آج بھی اگرچہ ہندوستان کے تقریباً سب ہی دینی مدارس ایک ہی قسم کا نصابِ تعلیم پڑھاتے ہیں لیکن وہ اپنے تعلیمی یا انتظامی معاملات میں کسی مرکزی ہیئتِ تعلیمی کے ماتحت نہیں ہوتے۔

پورے ہندوستان میں مدرسوں کے اعداد و شمار تو ہمیں نہیں مل سکے ہیں لیکن جن دو ریاستوں (یو پی اور بہار) کے اعداد و شمار ہمیں ملے ہیں، ان سے ہمارے اس خیال کی تصدیق ہوتی ہے کہ دارالعلوم کے وجود میں آتے ہی مدرسے جگہ جگہ گویا اُگنے سے لگے۔ حسبِ ذیل جدول سے یہ بات ظاہر ہوتی ہے کہ ۱۸۶۵ء اور ۱۸۹۹ء کے درمیان کم از کم ۳۰ مدرسے تو ایسے ضرور قائم ہوئے تھے جو آج بھی باقی ہیں۔ خیال یہ ہے کہ انیسویں صدی کی مذکورہ بالا مدت میں اس سے کہیں زیادہ مدرسے قائم ہوئے ہوں گے جو زمانے کے ہاتھوں ختم ہو گئے۔ لیکن ایسے مدرسوں کے اعداد و شمار ہمیں دستیاب نہیں ہیں [۱]

---

[۱] یہ اور آگے دی جانے والی دوسری جدولوں کو میں نے فہرست مدارس عربیہ دینیہ (کلکتہ، انجمن ندائے اسلام، ۱۹۶۹) میں دی گئی معلومات کی بنا پر مرتب کیا ہے۔ یہ انجمن تقریباً ہر سال یو۔ پی، بہار اور بنگال کے کچھ مدارس کی فہرست اُن کے مختصر تعارف کے ساتھ ان لوگوں کے واسطے شائع کرتی رہتی ہے جو عربی مدارس کو چندہ دینا چاہتے ہیں۔ ۱۹۶۹ء تک جو مدارس بند ہو چکے تھے اُن کا ذکر اس فہرست میں نہیں ہے، اور ایسے مدرسوں کی صحیح تعداد کا پتہ چلانے کے لیے، میرے پاس پورے ذرائع نہیں ہیں۔ بہرحال میں اپنی ذاتی معلومات کی بنا پر یہ کہہ سکتا ہوں کہ اس فہرست میں یو۔ پی اور بہار کے تمام موجودہ مدارس شامل نہیں ہیں کیوں کہ چند ایسے مدارس جنھیں میں خود جانتا ہوں، اس فہرست میں مذکور نہیں ہیں۔

جدول نمبر ۱

سال	یوپی	بہار	میزان
۱۸۶۵	۲	...	۲
۱۸۶۷	...	۱	۱
۱۸۷۴	۱	...	۱
۱۸۷۶	۱	...	۱
۱۸۷۷	۱	...	۱
۱۸۷۸	۲	۱	۳
۱۸۸۰	۱	...	۱
۱۸۸۳	۳	...	۳
۱۸۸۹	۱	۱	۲
۱۸۹۰	۲	...	۲
۱۸۹۲	۲	...	۲
۱۸۹۳	...	۲	۲
۱۸۹۴	۱	۱	۲
۱۸۹۵	۱	...	۱
۱۸۹۶	۱	...	۱
۱۸۹۷	۲	...	۲
۱۸۹۸	۱	...	۱
۱۸۹۹	۲	...	۲
۱۸۶۵-۱۸۹۹	۲۳	۶	۳۰

مذکورہ بالا نامکمّل فہرست سے یہ اندازہ ہوتا ہے کہ اس زمانے کے مسلمان اپنی نئی نسل کو مذہبی علوم سے واقف کرانے کے لیے مدرسوں کا قیام ضروری سمجھتے تھے۔ انھیں یہ اچھّی طرح معلوم تھا کہ حکومت مدرسوں کی نہ تو مالی امداد کرے گی اور نہ ان کے فارغ التحصیل طلبہ کو اپنی ملازمت میں لے گی۔ بہ ایں ہمہ اُنھوں نے نہ صرف اس بات کی کوشش کی کہ مدرسے مالی حیثیت سے اپنے قدموں پر کھڑے رہ سکیں بلکہ اس بات پر بھی نظر رکھی کہ مدرسے "قحط الرّجال" کی وجہ سے بند نہ ہو جائیں۔ یہی وجہ ہے کہ اس علم کے باوجود کہ عربی مدارس کے فارغ التحصیل طلبا پر دنیاوی عزت و جاہ کے دروازے بند ہو چکے ہیں مسلمانوں کا ایک بہت بڑا طبقہ اپنے بچّوں کو بخوشی مدرسوں میں تعلیم حاصل کرنے کے لیے بھیجتا رہا ہے۔

۲ ——

عام طور سے یہ سمجھا جاتا ہے کہ دینی مدارس میں صرف انھیں خاندانوں کے لڑکے تعلیم حاصل کرنے کے لیے جایا کرتے تھے جو اپنے بچّوں کو غربت کی وجہ سے اعلیٰ دُنیاوی تعلیم دلانے کی صلاحیت نہیں رکھتے تھے مگر یہ خیال صحیح نہیں ہے حقیقت یہ ہے کہ اس صدی کی تقریباً پہلی چوتھائی تک متموّل خاندانوں کے بھی اکثر لڑکے مدرسوں میں تعلیم پاتے رہے ہیں جنھیں ان کے والدین اعلیٰ سے اعلیٰ دُنیاوی تعلیم دلا سکتے تھے۔ دراصل مسلمانوں میں خواہ وہ متموّل ہوں یا غریب یہ ایک عام

خیال تھا کہ مدرسے کی تعلیم فرضِ کفایہ کی حیثیت رکھتی ہے۔ غالباً مشہور روایت علماء اُمتی کانبیاء بنی اسرائیل (میری اُمت کے علماء بنی اسرائیل کے انبیاء کی مانند ہیں) کی وجہ سے لوگوں کے ذہنوں میں یہ بات بیٹھ گئی تھی کہ قیامت کے دن علماء اپنے والدین اور اہلِ خاندان کی بخشش کا سبب بنیں گے۔ شاید اسی وجہ سے اس صدی کے پہلے حصے تک یونی ورسٹی اور کالج کے پڑھے ہوئے اعلیٰ تعلیم یافتہ لوگ بھی اپنے بچوں میں سے کم از کم ایک بچے کو "عالم" بنانے کی کوشش ضرور کرتے تھے۔ تقسیم سے قبل کا معاشی ڈھانچہ کچھ اس قسم کا تھا کہ "ماڈرن" خاندان کا ایک عالم بھی سوسائٹی میں عزت کی نظروں سے دیکھا جاتا تھا اور وہ بہ آسانی اپنی اور اپنے اہل وعیال کی پرورش کرسکتا تھا۔ تقسیم کے بعد (خاص طور سے خاتمۂ زمینداری کے بعد) کم از کم شمالی ہندوستان میں صورتِ حال پہلے جیسی نہیں رہ گئی ہے۔ یہ کہنا تو صحیح نہیں ہوگا کہ مذہبی مدارس میں اب فارغ البال خاندانوں کے لڑکے نہیں آتے لیکن اس میں کوئی مبالغہ نہیں ہے کہ ان کا تناسب بہت کم ہو چکا ہے۔

بہ حیثیت مجموعی سیاسی، معاشی اور معاشرتی انقلابات نے مدرسوں پر کوئی خاص نقصان دہ اثر نہیں ڈالا ہے۔ لیکن چوں کہ ایسے ذرائع حاصل نہیں ہیں جن کے ذریعے ملک میں بکھرے ہوئے مدرسوں کی صحیح تعداد اور ان کی حیثیت کا پتہ چلایا جا سکے اس لیے عام طور سے لوگوں میں یہ غلط فہمی پیدا ہوگئی ہے کہ اب مدرسوں کا زمانہ ختم ہوگیا۔ مثلاً آصف فیضی صاحب نے اپنی ایک کتاب میں یہ خیال ظاہر کیا ہے کہ ۱۹۵۰ء میں مذہبی مدارس کی تعداد پورے ملک میں ۸۸ تھی[۲۶]۔ مگر اعداد و شمار کی

---

[۲۶] آصف اے۔ اے فیضی "اے ماڈرن اپروچ ٹو اسلام" بمبئی، ۱۹۶۳ء، ص ۶۳)

بنا پریہ بات پورے وثوق سے کہی جاسکتی ہے کہ مذکورہ بالا اندازہ ملک میں بکھرے ہوئے مدرسوں کی اصل تعداد سے بہت ہی کم ہے۔ جیسا کہ پہلے بتایا جاچکا ہے، ہمارے پاس پورے ملک کے اعداد و شمار نہیں ہیں لیکن اگر ہم حسب ذیل نقشہ[1] پر (جو صرف یو۔پی اور بہار کے مدرسوں پر مشتمل ہے) نظر ڈالیں تو ہمیں معلوم ہوگا کہ صرف انھیں دو ریاستوں کے مدارس کی تعداد ۱۹۵۰ء میں ۲۳۱ تھی جو ۱۹۶۸ء میں بڑھ کر ۳۵۶ تک پہنچ گئی تھی۔ اِن اعداد و شمار کی روشنی میں پورے ملک کے مدارس کا اندازہ لگایا جاسکتا ہے۔

جدول نمبر ۲

۱۸۶۹ - ۱۹۶۹ کے درمیان یوپی اور بہار قائم ہونے والے ان مدارس کی تعداد جو ابھی تک باقی ہیں

سال	یوپی	بہار	میزان	
۱۸۹۹-۱۸۶۵	۲۴	۶	۳۰	
۱۹۳۶-۱۹۰۰	۹۸	۸۹	۱۸۷	
۱۹۴۹-۱۹۳۷	۶	۸	۱۴ =	۲۳۱
۱۹۵۹-۱۹۵۰	۳۰	۵۰	۸۰	
۱۹۶۸-۱۹۶۰	۱۲	۳۳	۴۵ =	۱۲۵
۱۹۶۹	۱۷۰	۱۸۶	۳۵۶	

[1] فہرست ۔ (نوٹ بالا نمبر ۱)

۳ ———

عربی مدارس کا نصابِ تعلیم کم و بیش اب تک رہی ہے جسے ۱۷ ویں صدی میں ہندوستان کے مشہور عالم ملّا نظام الدین (۱۶۷۹-۱۷۴۸) نے جاری کیا تھا اور جو ان کے نام کی نسبت سے درسِ نظامی کہلاتا ہے۔[گه] درس نظامی میں پڑھائے جانے والے علوم و فنون کی مندرجہ ذیل فہرست پر ایک سرسری نظر ڈالنے ہی سے اس بات کا اندازہ ہو جاتا ہے کہ اس نصاب کا مقصد آج کے مروّجہ ذہن کے مطابق "علما" پیدا کرنا نہیں تھا بلکہ بُنیادی مقصد (جیسا کہ اوپر ذکر ہو چکا ہے) لوگوں کو اس حد تک تعلیم یافتہ بنانا تھا کہ وہ انتظامِ حکومت میں حکمران کا ہاتھ بٹا سکیں۔

جدول نمبر ۳

درسِ نظامی

مضامین	بنیادی کتابیں
۱۔ صرف	(۱) میزان (۲) منشعب (۳) صرف میر (۴) شافیہ

گه ملا نظام الدین کے بارے میں ملاحظہ ہو، مفتی محمد رضا انصاری کا مضمون "بانیٔ درس نظامی ملا نظام الدین محمد فرنگی محلی" ماہوار معارف، اعظم گڑھ جولائی - نومبر ۱۹۷۰۔ درسِ نظامی اور اس سے پہلے کے نصابوں کے بارے میں ملاحظہ ہو، ابوالحسنات ندوی "ہندوستان کی قدیم اسلامی درسگاہیں" اعظم گڑھ ۱۹۳۶۔ نیز جی۔ ایم۔ ڈی۔ صوفی کی ۱۹۴۱ میں لاہور سے شائع ہونے والی کتاب "المنہاج" (انگریزی)

بُنیادی کتابیں	مضامین
(۱) نحو میر (۲) کافیہ (۳) شرح جامی	۲۔ نحو
(۱) صغریٰ (۲) کبریٰ (۳) ایساغوجی (۴) تہذیب (۵) قطبی (۶) میر سلّم العلوم	۳۔ منطق
(۱) میبذی (۲) صدریٰ (۳) شمس بازغہ	۴۔ فلسفہ
(۱) خلاصۃ الحساب (۲) تشریح الافلاک (۳) تحریر اقلیدس (۴) رسالہ قشتجیۃ (۵) شرح چغمینی	۵۔ ریاضیات
(۱) خلاصۃ المعانی (۲) مطوّل	۶۔ بلاغت
(۱) شرح عقائد نفسی (۲) شرح عقائد جلالی (۳) میر زاہد (۴) شرح مواقف۔	۷۔ علم الکلام
(۱) شرح وقایہ (۲) ہدایا	۸۔ فقہ
(۱) نورالانوار (۲) تلویح (۳) مسلّم الثبوت	۹۔ اصولِ فقہ
(۱) جلالین (۲) بیضاوی	۱۰۔ تفسیر
(۱) مشکوٰۃ المصابیح	۱۱۔ حدیث

دارالعلوم دیوبند کے قیام کے بعد جب یہ طے کر لیا گیا کہ علما کا بنیادی کام حکومت کی ملازمت نہیں بلکہ مذہبی امور میں مسلمانوں کی رہنمائی کرنا ہے تو نصابِ تعلیم میں بھی اسی کے پیشِ نظر ارادی یا غیر ارادی طور پر تبدیلیاں واقع ہوئیں۔ مثلاً دارالعلوم دیوبند میں جو نصاب جاری ہوا اُسے اگرچہ بُنیادی طور پر درسِ نظامی ہی کہا جا سکتا ہے لیکن تبدیل شدہ حالات کے پیشِ نظر نصابِ

دیوبند میں نہ صرف اُن فنون کا اضافہ کیا گیا جن کی ضرورت ۱۹ ویں صدی کے علماء کو تھی بلکہ مختلف علوم و فنون کی متعلقہ کتابوں کی تعداد میں بھی حسب ضرورت کمی بیشی کی گئی۔ یہ بات اس وقت کے بدلے ہوئے حالات میں ضروری بھی تھی کیوں کہ مدرسوں کا بُنیادی مقصد اب حکومت کے لیے کار پرداز مہیا کرنا نہیں رہ گیا تھا۔ لیکن نصابِ تعلیم پر نظر ثانی کرتے وقت اِس بات کا خیال نہیں رکھا گیا کہ موجودہ زمانے کے مضامین کا اضافہ ہو بلکہ قدیم روایتی مضامین ہی بڑھائے گیے۔ درسِ نظامی اور دارالعلوم دیوبند کے نصاب کا فرق حسب ذیل نقشے سے ظاہر ہوتا ہے[۵]۔

جدول نمبر ۴

دیوبند کے نصاب اور درسِ نظامی میں پڑھائی جانے والی کتابوں کی تعداد کا تقابلی مطالعہ

مضامین	کتابوں کی تعداد	
	درسِ نظامی	دیوبند
۱۔ صرف و نحو	۷	۱۳
۲۔ منطق	۶	۱۱
۳۔ فلسفہ	۳	۴
۴۔ بلاغت	۲	۳
۵۔ علم العروض	...	۱

[۵] یہ معلومات ضیاء الحسن فاروقی کی کتاب "دی دیوبند اسکول اینڈ دی ڈیمانڈ فار پاکستان" بمبئی ۱۹۶۳ کے صفحات ۱۳، ۱۴ (مسلسل) سے لی گئی ہیں۔ دیوبند میں پڑھائی جانے والی کتابوں کے ناموں کے لیے بھی یہی کتاب ملاحظہ ہو۔ کتابوں کے ناموں کے علاوہ صوفی نے اپنی کتاب مذکورہ (نوٹ بالا ۴) صفحات ۱۲۷ — ۱۳۲ پر دیوبند کے کورس کی کتابوں کے منظور شدہ صفحات برائے تدریس بھی ذکر کیا ہے۔

مضامین	کتابوں کی تعداد	
	درس نظامی	دیوبند
۶- ریاضیات	۵	۴
۷- فقہ	۲	۵
۸- اصولِ فقہ	۳	۵
۹- علم الفرائض	...	۱
۱۰- علم الکلام	۴	۳
۱۱- تفسیر	۲	۳
۱۲- اصولِ تفسیر	...	۱
۱۳- حدیث	۱	۱۱
۱۴- اصولِ حدیث	...	۱
۱۵- تاریخِ اسلام	...	۲
۱۶- سیرۃ نبوی	...	۱
۱۷- ادب العربی	...	۶
۱۸- طب	...	۵
۱۹- علم المناظرہ	...	۱
میزان	۳۵	۸۱

۴ ——————

ہندوستان کے مدارس میں، خواہ وہ چھوٹے ہوں یا بڑے نصاب اور طریقِ تعلیم و تربیت میں کوئی بُنیادی فرق نہیں ہے۔ بہ ایں ہمہ سب مدارس اپنی اپنی جگہ پر آزاد ہوتے ہیں۔ چوں کہ انھیں حکومت سے کسی قسم کی امداد نہیں ملتی اور ان کی زندگی کا دار و مدار مسلمانوں کے دیے ہوئے منقولہ و غیر منقولہ عطیات اور چندوں پر ہوتا ہے اس لیے اپنے انتظام، تعلیمی معیار، حساب کتاب غرض ہر معاملے میں دینی مدارس اپنے کو۔ خدا کے بعد۔ صرف قوم کے سامنے جواب دہ سمجھتے ہیں۔

مدرسوں کا تعلیمی سال سنِ ہجری کے دسویں مہینے شوّال سے شروع ہو کر شعبان میں ختم ہو جاتا ہے۔ ختمِ سال پر اربابِ مدرسہ اپنے طلبہ کی تعلیمی ترقی کا اندازہ لگانے کے لیے امتحان لیتے ہیں۔ ممتحنین عموماً خود اسی مدرسہ کے اساتذہ ہوتے ہیں اور اکثر و بیشتر مدارس میں تحریری امتحان کے بجائے زبانی امتحان لیا جاتا ہے۔ اِس طرح سال بہ سال ترقّی کرتے کرتے ایک طالب علم عموماً ۲۴-۲۵ سال کی عمر میں "عالم" بن جاتا ہے۔ عالم بن جانے کے بعد اُس کے سامنے معاش کا بھیانک مسئلہ آکھڑا ہوتا ہے۔ سرکاری ملازمتوں کے ملنے کا تو کوئی سوال نہیں ہے۔ اِس لیے اکثر حالات میں یہ ہوتا ہے کہ ذہین اور صاحبِ استعداد فارغ التحصیل طلبہ خود اپنے ہی یا کسی دوسرے مدرسے میں بہ مشکل ۷۰، ۸۰ روپے ماہوار کے مشاہرے پر درس و تدریس کی ملازمت اختیار کر لیتے ہیں۔ کم استعداد والوں کو عموماً مسجدوں میں امامت کی جگہ مل جاتی ہے جہاں وہ امامت کے علاوہ محلّہ کے بچّوں کو قرآن شریف اور ابتدائی دینیات کی تعلیم بھی دیتے ہیں۔ کچھ حضرات

طبابت کا پیشہ اختیار کرنے کی غرض سے طلبّہ اسکولوں میں داخلہ لے لیتے ہیں۔ تھوڑے سے سرپھرے ایسے بھی ہوتے ہیں جو اپنی تعلیم کو نامکمّل سمجھ کر، یا بہتر معاشی زندگی کے امکانات کے پیشِ نظر یونی ورسٹیوں کا رُخ کرتے ہیں اور نئے سرے سے اپنی تعلیمی زندگی کا آغاز کرتے ہیں۔ بعض منچلے ایسے بھی ہوتے ہیں کہ وہ خود ایک مدرسہ قائم کرکے بیٹھ جاتے ہیں۔ چوں کہ عربی مدارس کے لیے الحاق کا کوئی مسئلہ نہیں ہے اور نہ حکومت کے محکمۂ تعلیم سے مدرسہ جاری کرنے کے لیے اجازت لینی پڑتی ہے، اِس لیے ہر وہ شخص مدرسہ کھول سکتا ہے جس میں لوگوں کی جیبوں سے پیسہ نکلوا لینے کی صلاحیت ہو۔

کسی ہیئتِ مرکزی کے نہ ہونے کی وجہ سے ایک مدرسے سے دوسرے مدرسے میں طلبہ کا ازخود منتقل ہو جانا ایک معمولی بات ہے۔ نئے طلبہ سے شاذ و نادر ہی ان کی پہلی درس گاہ کا صداقت نامہ طلب کیا جاتا ہے۔ اگر کوئی مدرسہ اپنے کسی طالب علم کو اس کی کسی بدعنوانی کی بنا پر اپنے یہاں سے نکال دے تو اس کا لازمی نتیجہ یہ نہیں ہوگا کہ اس لڑکے کا داخلہ کسی دوسری درس گاہ میں نہ ہو سکے۔ ہاں نئے داخلے کے وقت اُمیدوار کی تعلیمی صلاحیت کو جانچنے کے لیے مختلف فنون کے اساتذہ اس کا امتحان لیتے ہیں۔ اِس سلسلے میں یہ بھی ایک عجیب بات ہے کہ طلبہ اور اساتذہ کی تعداد، مدرسہ کی تعلیمی حیثیت اور اپنے سالانہ بجٹ کا خیال کیے بغیر ہندوستان کا ہر مدرسہ اپنے کو علومِ اسلامیہ کی یونی ورسٹی ورنہ کالج تو ضرور ہی سمجھتا ہے۔

مدارس اپنے تعلیمی درجات کی بنا پر عام طور سے تحتانی اور فوقانی دو حصّوں میں منقسم ہوتے ہیں۔ تحتانی حصّے میں پرائمری درجات کی ہ ہ۔ ۵ سال تک تعلیم دی جاتی ہے۔ اِس مدّت میں ایک بچّے کو ناظرہ قرآن، سیرتِ نبوی، اور دینیات کے ابتدائی

مسائل کے علاوہ علاقائی زبان، حساب، ابتدائی تاریخ اور جغرافیہ کی تعلیم دی جاتی ہے۔ شعبۂ تحتانی میں کچھ ایسے بچے بھی ہوتے ہیں جو آگے چل کر حافظ بننا چاہتے ہیں، اس لیے وہ اپنا زیادہ وقت حفظِ قرآن پر لگاتے ہیں۔ فوقانی درجات میں (جسے ہم آئندہ "شعبۂ عربی" لکھا کریں گے) دینیات کی اعلیٰ تعلیم دی جاتی ہے۔

تحتانی درجات کا نصاب اب عام طور سے ریاست کے پرائمری اسکولوں کو سامنے رکھ کر بنایا جاتا ہے تاکہ ابتدائی تعلیم ختم کرنے کے بعد اگر کوئی بچہ ریاست کے تحت چلنے والے جونیر ہائی اسکولوں میں داخلہ لینا چاہے تو اُسے کسی دشواری کا سامنا نہ کرنا پڑے۔ حسب ذیل نقشہ[۵] سے اس بات کا پتہ چلتا ہے کہ مدرسوں میں ابتدائی تعلیم مکمل کر لینے کے بعد ایک اچھی خاصی تعداد ایسے طلبہ کی ہوتی ہے جو ع. بی شعبہ میں داخلہ نہیں لیتے۔

جدول نمبر ۵

یوپی اور بہار میں ۱۹۶۷-۱۹۶۸ کے تعلیمی سال میں مدرسوں کے تحتانی اور فوقانی درجات کے طلبہ کی تعداد کا تقابلی مطالعہ

درجات	یوپی	بہار	میزان
۱۔ تحتانی (پرائمری)	۳۵،۸۶۲	۲۰،۵۹۲	۵۶،۴۵۴
۲۔ فوقانی (شعبۂ عربی)	۷،۰۳۹	۷،۹۵۸	۱۴،۹۹۷
(۱) اور (۲) کا فرق	۲۸،۸۲۳	۱۲،۶۳۴	۴۱،۴۵۷
(۱) اور (۲) کی میزان	۴۲،۹۰۱	۲۸،۵۵۰	۷۱،۴۵۱

اس طرح پرائمری درجات میں تقریباً ۴ سال کی مدت گذارنے کے بعد، اگر

۵؎ فہرست (نوٹ بالا نمبر ۱)

کوئی بچہ مزید تعلیم حاصل کرنا چاہے تو کسی عصری اسکول یا مدرسہ کے شعبۂ عربی میں داخلہ لے سکتا ہے۔ چونکہ مدرسہ کے شعبۂ عربی میں داخل ہونے کے لیے ضروری نہیں ہے کہ طالب علم اسی مدرسہ کے شعبہ پرائمری کا پڑھا ہوا ہو، بلکہ دوسرے مدرسوں کے طلبہ، نیز نجی طور سے گھروں پر تعلیم پائے ہوئے لڑکے بھی مدارس کے شعبۂ عربی میں براہ راست داخلہ لے سکتے ہیں، اس لیے یہ ضروری نہیں ہے کہ کسی مدرسہ کے دونوں شعبوں کے طلبہ کی تعداد کا تناسب ہمیشہ یکساں ہی رہے۔ درحقیقت حالات کے پیش نظر یہ تناسب بدلتا رہتا ہے۔ اس خیال کی تائید میں ہم نیچے دارالعلوم ندوۃ العلماء کے تین مختلف شعبوں کے طلباء کی گیارہ سالہ تعداد پیش کر رہے ہیں[۱]۔

جدول نمبر ۶

دارالعلوم ندوۃ العلما کے مختلف شعبوں میں ۷۱-۱۹۶۰ کے دوران طلبہ کی تعداد

سال	(الف) پرائمری شعبہ	(ب) شعبۂ حفظ	(الف+ب) میزان	(ج) شعبہ عربی	شعبہ ہائے الف+ب کے طلبہ کی تعداد کے مقابلہ میں شعبہ ج کے طلبہ
۱۹۶۰-۶۱	۳۰۰	۴۵	۳۴۵	۳۰۷	— ۰۳۸
۱۹۶۱-۶۲	۲۷۳	۴۴	۳۱۷	۳۲۷	+ ۰۱۰
۱۹۶۲-۶۳	۳۸۹	۲۸	۴۱۷	۱۷۲	— ۲۴۵
۱۹۶۳-۶۴	۳۳۹	۴۱	۳۸۰	۳۷۷	— ۰۰۳
۱۹۶۴-۶۵	۴۱۰	۵۰	۴۶۰	۳۰۳	— ۱۵۷
۱۹۶۵-۶۶	۴۵۲	۵۹	۵۱۱	۳۶۶	— ۱۴۵
۱۹۶۶-۶۷	۴۲۰	۴۹	۴۶۹	۳۲۵	— ۱۴۴

۱؎ یہ اعداد و شمار مصنف کو دارالعلوم ندوۃ العلما کے دفتر سے حاصل ہوئے ہیں۔

سال	(الف) پرائمری شعبہ	ب شعبہ حفظ	(الف+ب) میزان	(ج) شعبہ عربی	شعبہائے الف+ب کے طلبہ کی تعداد کے مقابلہ میں شعبہ ج کے طلبہ
۱۹۶۷-۶۸	۴۱۵	۶۷	۴۸۲	۳۰۸	-۱۷۴
۱۹۶۸-۶۹	۴۷۱	۷۳	۵۴۴	۳۱۶	-۲۲۸
۱۹۶۹-۷۰	۴۸۲	۵۴	۵۳۶	۲۸۸	-۲۴۸
۱۹۷۰-۷۱	۵۵۰	۷۰	۶۲۰	۲۷۳	-۳۴۷
۱۹۶۰-۷۱	۴,۵۰۱	۵۸۰	۵,۰۸۱	۳,۳۶۲	-۱,۷۱۹

۵ ——

اس طرح پرائمری درجات سے جو طلبہ شعبۂ عربی میں آتے ہیں انھیں "عالم" بننے کے لیے کم و بیش دس سال مدرسے میں اور گذارنے پڑتے ہیں۔ زیادہ تر مدرسے ایسے ہیں جو تکمیل کے بعد اپنے کامیاب طالب علم کو "فاضل" کی سند دیتے ہیں۔ یہ سند اس بات کی تصدیق کرتی ہے کہ طالب علم کا شمار زمرۂ علماء میں کر لیا گیا ہے۔ بعض مدارس ایک سے زیادہ سندیں دیتے ہیں۔ مثلاً دارالعلوم دیوبند یا دارالعلوم ندوۃ العلماء جہاں تعلیم کے مختلف مدارج پر طلبہ کو عالم، فاضل اور تخصص کی سندیں دی جاتی ہیں۔

دارالعلوم دیوبند میں تقریباً سات سال تک شعبۂ عربی میں تعلیم حاصل کرنے کے بعد طالب علم کو اُس وقت عالم کی سند دی جاتی ہے جب وہ مدرسے کے متعینہ

مضامین خصوصاً حدیث کے امتحان میں کامیابی حاصل کرلیتا ہے۔ اس کے بعد اگر وہ طالب علم فاضل کی سند حاصل کرنا چاہتا ہے تو اسے تقریباً ۲ سال تک دوسرے ضروری مضامین کے علاوہ تفسیر کا خصوصی مطالعہ کرنا پڑتا ہے۔ فاضل کی سند مل جانے کے بعد اگر وہ شخص کسی خاص فن مثلاً عربی ادب یا فقہ اسلامی میں تخصّص کی سند حاصل کرنے کا شوق رکھتا ہے تو اسے مزید ۲ سال تک صرف اس ایک فن کی کتابوں کا مطالعہ کرنا پڑتا ہے[۴۸]۔

دارالعلوم ندوۃ العلماء میں ۸ سال کے بعد طالب علم کو عالم کی سند دی جاتی ہے۔ اس کے بعد اس کی علمی صلاحیت اور رجحانِ طبیعت کو مدِّنظر رکھتے ہوئے "شریعت اسلامیہ میں فضیلت" یا "ادبِ عربی میں تخصّص" کی ڈگری کے واسطے ۲ سال تک مزید تعلیم دی جاتی ہے۔ فاضل کی سند حاصل کرنے کے لیے ایک عالم کو خاص طور سے فقہ، حدیث، تفسیر اور دوسرے متعلقہ مضامین کا مطالعہ کرنا پڑتا ہے۔ ادبِ عربی میں تخصّص کے لیے عربی نثر و نظم، انشاء، صرف و نحو، فصاحت و بلاغت، تاریخ ادبِ عربی، تنقید اور اسی قسم کے دوسرے مضامین کا مطالعہ کرنا پڑتا ہے۔ فاضل اور تخصّص دونوں کے آخری سال میں اُمیدوار کو اپنے موضوع سے متعلق کسی خاص عنوان پر ایک تفصیلی مقالہ بھی پیش کرنا پڑتا ہے کیوں کہ اس کے بغیر تحریری امتحان میں کامیابی حاصل کرلینے کے باوجود اُمیدوار سند کا مستحق نہیں ہوسکتا[۴۹]۔

ہندوستان کے معروف مدرسوں کی سندِ فضیلت عام طور سے مغربی ایشیا اور شمالی افریقہ کی اسلامی درس گاہوں مثلاً جامعہ ازہر (قاہرہ) یا جامعہ اسلامیہ (مدینہ)

---

[۴۸] ملاحظہ ہو عبدالحلیم ندوی کی عربی کتاب مراکز المسلمین التعلیمیہ والثقافیہ والدینیۃ فی الهند، نئی دہلی، ۱۹۷۰، صفحات ۳-۴

[۴۹] ایضاً صفحات ۳۸ - ۴۱

میں اسلامیات میں بی۔اے آنرز کے برابر سمجھی جاتی ہے۔اس لیے فاضل کی سند حاصل کرنے کے بعد کچھ طلبہ ان بیرونی جامعات میں بھی داخلہ لیتے ہیں۔ وہاں اُنھیں جو پہلی ڈگری ملتی ہے اسے ہم اسلامیات میں ایم۔اے کی سند کہہ سکتے ہیں۔

بیرونی جامعات کے برخلاف ہندوستان کی یونی ورسٹیاں ہندوستان کے اعلیٰ سے اعلیٰ مدرسے کی کسی بھی سند کو تسلیم نہیں کرتیں۔اگر کوئی ہندوستانی "فاضل" یا "عالم" ہندوستانی یونی ورسٹیوں میں داخلہ لینا چاہے تو اُسے پہلے کسی یونی ورسٹی سے علومِ مشرقیہ کی کوئی اعلیٰ سند (فاضل، مولوی فاضل، کامل وغیرہ) حاصل کرنی پڑے گی جس کی بنا پر اُسے عام طور سے اُسی یونی ورسٹی سے بی۔اے کا امتحان دینے کی اجازت مل جائے گی لیکن اگر وہ علوم مشرقیہ کا امتحان نہیں دینا چاہتا، یا سائنس کے مضامین میں ڈگری حاصل کرنا چاہتا ہے تو اُسے ریاست کے تحت چلنے والے اسکولوں کے آٹھویں درجے میں داخلہ لے کر پورے مضامین میں ہائی اسکول کا امتحان پاس کرنا پڑے گا۔جامعہ ملیہ اسلامیہ دہلی نے مشہور عربی مدارس کے فارغ التحصیل طلبہ کو یہ سہولت دے رکھی ہے کہ اگر وہ چاہیں تو جامعہ ہائر سکنڈری اسکول کے دسویں درجے میں داخلہ لے لیں بشرطے کہ اُنھیں انگریزی کی کچھ شُدبُد ہو۔اِس طرح ۲ سال کی تعلیم کے بعد وہ ہائر سکنڈری کا امتحان پاس کرکے ۳ سالہ بی۔اے کورس میں داخلہ لے سکتے ہیں۔

ہندوستان کی ہیئتِ تعلیمی میں عام طور سے عربی مدارس کے اُن طلبہ کو "سند یافتہ" نہیں سمجھا جاتا جو جامعہ ازہر یا اسی قسم کی دوسری بیرونی اسلامی جامعات سے فاضل کی سند لے کر آتے ہیں۔لیکن چوں کہ ان جامعات میں تعلیم پانے کی وجہ سے ایسے طلبہ کو عموماً عربی بولنے اور لکھنے پر عبور حاصل ہو جاتا ہے اس لیے انھیں کبھی کبھی ان سرکاری محکموں میں جگہیں مل جاتی ہیں جہاں ڈگری سے زیادہ زبان پر قدرت

کی ضرورت ہوتی ہے۔ مثلاً اگر ایسے طلبہ کو انگریزی آتی ہو تو انھیں آل انڈیا ریڈیو کے شعبۂ عربی میں "مترجم اور معلن" یا عربی بولنے والے علاقوں میں قائم شدہ ہندوستانی سفارت خانوں میں "مترجم" کی جگہ مل جاتی ہے۔ اِس قسم کے کاموں کے علاوہ اِن سندوں سے اور کوئی مادّی منافع کی جگہ حاصل کرنا تقریباً ناممکن ہے۔ مثلاً اپنی تمام صلاحیتوں کے باوجود ایسے "فضلا" کسی یونی ورسٹی کے شعبۂ عربی یا اسلامیات میں بھی لکچرر کی جگہ حاصل نہیں کر سکتے۔ پی۔ ایچ۔ڈی میں داخلے کے لیے بھی فاضل کی یہ سند (جو عام طور سے ایم۔ اے کے برابر ہوتی ہے) ناکافی سمجھی جاتی ہے۔ ہاں اِدھر کچھ دنوں سے علی گڑھ مسلم یونی ورسٹی کے شعبۂ اسلامیات اور شعبۂ دینیات میں ہندوستانی عربی مدارس کے ان فارغ التحصیل طلبہ کو پی۔ ایچ۔ڈی میں داخلہ ملنے لگا ہے جو جامعہ ازہر یا اسی قسم کی کسی دوسری درس گاہ سے ایم۔ اے کی سند حاصل کر لیتے ہیں۔

۶ ———

مدرسہ کا پرائمری شعبہ عام طور سے غیر اقامتی ہوتا ہے۔ اِس شعبہ میں طلبہ کو صرف یہ سہولت دی جاتی ہے کہ اُن سے تعلیمی فیس نہیں لی جاتی۔ دوسرے ضروری اخراجات (مستثنیٰ صورتوں کو چھوڑ کر) والدین یا سرپرستوں کے سر ہوتے ہیں۔ عربی شعبہ میں' جو اقامتی ہوتا ہے' صورتِ حال بالکل مختلف ہے۔ یہاں نہ صرف تعلیمی فیس معاف ہوتی ہے بلکہ نصابی کتابیں بھی پورے سال کے لیے مدرسے کی لائبریری سے ہر طالب علم کو بغیر کسی معاوضے کے دی جاتی ہیں۔ علاوہ ازیں دارالاقامہ

ہیں قیام کرنے والے طلبہ کی بہت بڑی اکثریت کے مفت طعام و قیام کا انتظام بھی مدرسے کے سر ہوتا ہے۔ اِن سہولتوں کے ساتھ ۶۸-۱۹۶۷ میں دینی تعلیم حاصل کرنے والے طلبہ کی تعداد کا اندازہ لگانے کے لیے حسب ذیل گوشوارے پر نظر ڈالیے۔[1]

جدول نمبر ۷

یوپی اور بہار میں مفت قیام و طعام کی سہولتیں حاصل کرنے والے طلبہ کی تعداد

(۱۹۶۸ — ۱۹۶۷)

طلبہ	یوپی	بہار	میزان
۱- عربی شعبہ کے کل طلبہ کی تعداد	۷,۰۳۹	۷,۹۵۸	۱۴,۹۹۷
۲- مفت قیام و طعام کی سہولت حاصل کرنے والے طلبہ	۶,۶۸۰	۶,۴۲۹	۱۳,۱۰۹
۳- باقی طلبہ	۳۵۹	۱,۵۲۹	۱,۸۸۸

ضروری نہیں ہے کہ شق نمبر ۳ میں جو طلبہ دکھائے گئے ہیں اُنھوں نے خود اپنے خرچ پر تعلیم حاصل کی ہو۔ کیوں کہ عام طور سے غیر مستطیع طلبہ جنھیں مدرسے کے بورڈنگ ہاؤس میں جگہ نہیں ملتی، مختلف محلّوں کی مسجدوں میں قیام کرتے ہیں اور ان کی کفالت کی ذمہ داری اہلِ محلہ پر ہوتی ہے۔

جیسا کہ پہلے بتایا جا چکا ہے، مدرسے کے شعبۂ عربی کو گورنمنٹ سے کسی قسم کی مالی امداد نہیں ملتی۔ اِس شعبے کا کل خرچ مسلمانوں کی جیب سے پورا کیا جاتا ہے۔ چندہ اکٹھا کرنے کے لیے مدرسے کی طرف سے باتنخواہ یا متعینہ کمیشن پر کام کرنے والے سفرا گاؤں گاؤں

---

[1] فہرست (نوٹ بالا نمبر ۱)

گشت کرتے رہتے ہیں۔ بعض اہم مدارس ایسے بھی ہیں جنھیں مقامی چندوں کے علاوہ غیر ملکوں میں بسے ہوئے ہندوستانی یا غیر ہندوستانی مسلمانوں سے بھی امداد ملتی ہے۔ ۱۹۶۷-۱۹۶۸ء میں یوپی اور بہار کے مدرسوں پر جو رقم خرچ کی گئی ہے اُس کا اندازہ حسب ذیل گوشوارہ سے ہوتا ہے۔[11]

جدول نمبر ۸

یوپی اور بہار میں ۱۹۶۷-۱۹۶۸ کے دوران مذہبی تعلیم پر خرچ ہونے والی رقم

ریاست	تعداد مدارس	کل بجٹ (روپیوں میں)
یوپی	۱۷۰	۴۱،۶۱،۹۲۴/-
بہار	۱۸۶	۲۵،۶۳،۶۵۶/-
میزان	۳۵۶	۶۷،۲۵،۵۸۰/-

مدارس عام طور سے اپنے سالانہ بجٹ کا تقریباً چوتھائی حصّہ طلبہ کے قیام وطعام پر خرچ کرتے ہیں۔ مثال کے طور پر ہم اِس سلسلے میں دارالعلوم دیوبند کی طرف سے شائع کردہ حسب ذیل اعداد و شمار کو پیش کر سکتے ہیں۔[12]

جدول نمبر ۹

دارالعلوم دیوبند میں ۶۸-۱۹۶۹ء کے تعلیمی سال میں طلبہ کے قیام وطعام پر خرچ شدہ رقم

مدات	رقم (روپیوں میں)
۱- ۹۰۹ طلبہ پر کھانے کا خرچ	۲،۱۶،۴۷۷/-

۱۱ فہرست (نوٹ بالا نمبر ۱)

۱۲ یہ اعداد و شمار مہتمم دارالعلوم دیوبند کی طرف سے شائع ہونے والے ایک اخباری بیان سے حاصل کیے گئے ہیں جو انھوں نے دارالعلوم دیوبند میں طلبہ کی ہڑتال کے بعد اسی ضمن سے جاری کیا تھا تاکہ لوگوں کو پتہ چل سکے کہ دارالعلوم کا سالانہ بجٹ کس طرح مختلف مدوں میں خرچ کیا جاتا ہے۔ (روزنامہ مدینہ بجنور ۹ نومبر ۱۹۶۹ء)

مدات	رقم (روپوں میں)
۲۔ ۱۰۰ طالب علموں کو کھانے کے بدلے نقد وظیفہ	۲۹،۰۰۰/-
۳۔ ۴۸۸ طالب علموں کو کپڑے اور جوتے کے لیے وظیفہ	۲۴،۴۳۷/-
۴۔ ۳۷۵ طلبہ کو ۴ روپے ماہوار کے حساب سے بالائی اخراجات کے لیے جیب خرچ	۱۸،۰۰۰/-
۵۔ ۴۰۰ طالب علموں کے لیے کمبل اور لحاف وغیرہ	۷،۰۰۰/-
مدرسے کے کل بجٹ (۱۰ لاکھ ۲۷ ہزار ۹۱۱ روپے) میں سے طلبہ کے قیام وطعام پر خرچ ہونے والی رقموں کی میزان	۲،۹۴،۹۱۴/-

اسی طرح دارالعلوم ندوۃ العلما نے بھی ۶۸-۱۹۶۹ء کے مالی سال میں اپنے ۳ لاکھ ۱۹ ہزار ۲۸۰ روپے کے سالانہ بجٹ میں سے تقریباً ۹۰ ہزار روپے طلبہ کے قیام وطعام پر خرچ کیے تھے۔[12]

بجٹ کا باقی حصہ اساتذہ اور کارکنان کی تنخواہوں، عمارتوں کی دیکھ بھال، نیز کتابوں کی خریداری پر صرف کیا جاتا ہے۔

زندگی کے دوسرے شعبوں کی طرح عربی مدارس بھی تقسیم ہند کے اثرات کا شکار ہوئے تھے۔ ترکِ وطن اور دوسرے اسباب کی بنا پر تقریباً ہر مدرسے میں طلبہ کی تعداد پہلے کے مقابلے میں گھٹ گئی تھی۔ نیز ذرائع آمدنی پر بھی خاصا اثر پڑا تھا۔ لیکن یہ صورتِ حال

۱۲؎ بحوالہ بیان مولانا سید ابوالحسن علی ندوی معتمد اعلیٰ دارالعلوم ندوۃ العلماء لکھنؤ (پندرہ روزہ تعمیر حیات لکھنؤ، ۱۰ نومبر ۱۹۶۹ء ص ۱۹)

زیادہ دنوں تک نہیں رہی۔ مدارس نے کچھ ہی دنوں میں حالات پر قابو پالیا اور اب یہ بات پورے وثوق کے ساتھ کہی جا سکتی ہے کہ موجودہ ہندوستان میں عربی مدارس اپنے سالانہ بجٹ اور طلبہ کی تعداد دونوں ہی لحاظ سے زمانۂ قبلِ تقسیم کے مقابلے میں بہت اچھی حالت میں ہیں۔ اپنے اِس خیال کی تائید میں ہم نیچے ہندوستان کے دو مشہور مدارس "دار العلوم دیوبند" اور "دار العلوم ندوۃ العلماء" کے ۱۹۴۵ء سے ۱۹۷۰ء تک کے سالانہ بجٹ اور وہاں کے طلبہ کی تعداد کا ایک تقابلی گوشوارہ پیش کر رہے ہیں۔[۱۱]

جدول نمبر ۱۰

دارالعلوم دیوبند اور دارالعلوم ندوۃ العلماء میں ۱۹۴۵ سے ۱۹۷۱ء کے دوران طلبہ کی تعداد اور بجٹ میں سالانہ تدریجی ترقی

سال	دیوبند		ندوہ	
	تعداد طلبہ	سالانہ بجٹ	تعداد طلبہ	سالانہ بجٹ
		روپے		روپے
۱۹۴۵-۴۶	۱٬۱۶۰	۳٬۰۲٬۷۲۰	۶۹	۳۴٬۸۸۴
۱۹۴۶-۴۷	۸۶۶	۲٬۶۹٬۷۴۳	۱۱۵	دستیاب نہیں
۱۹۴۷-۴۸	۸۹۶	۲٬۹۲٬۵۸۳	۱۱۰	"
۱۹۴۸-۴۹	۸۴۷	۲٬۷۱٬۸۱۲	۱۰۰	۳۰٬۳۳۲
۱۹۴۹-۵۰	۸۶۸	۲٬۳۷٬۷۶۰	۱۱۱	دستیاب نہیں
۱۹۵۰-۵۱	۸۶۹	دستیاب نہیں	۱۱۰	"
۱۹۵۱-۵۲	۹۲۰	۲٬۹۲٬۸۶۵	۱۰۷	"
۱۹۵۲-۵۳	۹۰۴	۳٬۰۷٬۳۰۲	۹۶	"

[۱۱] یہ اعداد و شمار مصنف کو دار العلوم دیوبند اور دار العلوم ندوۃ العلماء کے دفاتر سے حاصل ہوئے ہیں۔

سال	دیوبند: تعداد طلبہ	دیوبند: سالانہ بجٹ	ندوہ: تعداد طلبہ	ندوہ: سالانہ بجٹ
		روپے		روپے
۱۹۵۳-۵۴	۱,۰۰۰	۲,۸۱,۵۹۹	۹۶	۳۶,۹۷۱
۱۹۵۴-۵۵	۹۹۵	۳,۷۰,۵۳۵	۹۹	۴۰,۵۲۸
۱۹۵۵-۵۶	۹۶۲	۴,۱۱,۳۷۹	۱۲۶	۴۵,۳۱۰
۱۹۵۶-۵۷	۱,۰۲۹	۴,۱۷,۱۱۷	۷۶	دستیاب نہیں
۱۹۵۷-۵۸	۱,۰۰۸	۴,۲۲,۲۴۴	۱۵۱	۷۵,۷۲۹
۱۹۵۸-۵۹	۱,۱۰۶	۴,۲۵,۳۱۲	۲۱۰	۹۸,۵۴۷
۱۹۵۹-۶۰	۱,۱۱۹	۶,۷۸,۶۶۹	۲۱۶	۱,۰۸,۹۷۶
۱۹۶۰-۶۱	۱,۱۲۴	۵,۰۳,۸۷۶	۳۰۷	۹۶,۳۸۱
۱۹۶۱-۶۲	۱,۱۵۷	۵,۲۲,۲۳۵	۳۲۷	۲,۷۷,۲۴۷
۱۹۶۲-۶۳	۱,۲۰۰	۵,۹۷,۱۲۵	۱۷۲	۲,۲۸,۸۰۶
۱۹۶۳-۶۴	۱,۱۷۶	۶,۲۹,۰۵۶	۳۷۷	۲,۴۸,۰۱۵
۱۹۶۴-۶۵	۱,۱۹۰	۶,۸۷,۲۲۶	۳۰۳	۱,۹۲,۱۲۵
۱۹۶۵-۶۶	۱,۰۱۰	۸,۰۸,۶۸۰	۳۶۶	۲,۶۳,۰۹۹
۱۹۶۶-۶۷	۱,۰۶۹	۹,۴۳,۳۶۴	۳۲۵	۴,۷۵,۵۷۱
۱۹۶۷-۶۸	۱,۱۲۶	۹,۰۷,۰۲۱	۳۰۸	۳,۶۰,۳۳۱
۱۹۶۸-۶۹	۱,۰۷۰	۱۰,۲۷,۶۱۱	۳۱۶	۳,۱۹,۲۸۰
۱۹۶۹-۷۰	۹۷۴	۱۱,۲۶,۴۷۷	۲۸۸	۳,۳۵,۷۳۷
۱۹۷۰-۷۱	۱,۰۰۵	۱۲,۲۷,۰۰۰	۲۷۳	۴,۲۲,۳۰۳

۷ ———

حکومت کے اثرات سے آزاد عربی مدارس کے قیام پر زیادہ دن نہیں گذرے تھے کہ خود علمار کو اس بات کا شدت سے احساس ہونے لگا کہ مدارس کا نصابِ تعلیم زمانہ کے تقاضوں کے مطابق نہیں ہے۔ ۱۹ویں صدی کے ختم ہوتے ہوتے مدارس کے نصابِ تعلیم میں اصلاح و ترمیم کی آوازیں مختلف گوشوں سے اٹھنے لگیں۔ نصابِ تعلیم کے ناقدوں میں ہم ایک نام علامہ شبلی نعمانی کا لے سکتے ہیں۔ ان کا کہنا تھا کہ اساتذہ متن کی تشریح پر ضرورت سے زیادہ زور دیتے ہیں، حالانکہ توجہ اِس پر ہونی چاہیے کہ طالب علم کو علوم متعلقہ سے گہری واقفیت حاصل ہو جائے۔ علامہ شبلی کا خیال تھا کہ عربی زبان پر بھی کما حقہٗ توجہ نہیں دی جاتی، اور نہ قرآنی علوم کی تعلیم کا کوئی خاص اہتمام کیا جاتا ہے۔ وہ کہا کرتے تھے کہ منطق و فلسفہ جس شکل میں یونانیوں سے عربوں تک پہنچا تھا بعینہٖ اسی طرح آج بھی مدرسوں میں اُسے پڑھایا جاتا ہے، اور اتنے دن گذر جانے کے باوجود اِن مضامین میں کوئی ترقی نہیں ہوئی ہے۔[۵۱]

نصاب کی مذکورہ بالا خامیوں کے علاوہ یونی ورسٹیوں کے وجود میں آجانے کی وجہ سے ایک نئی مصیبت یہ پیدا ہو گئی تھی کہ مسلمانوں کے تعلیم یافتہ طبقے، جدید اور قدیم دو گروہوں میں تقسیم ہو گیے تھے۔ قدیم نصابِ تعلیم کو زمانے کے مطابق بنانے اور ان دو گروہوں کو ایک دوسرے سے قریب لانے کے لیے یہ طے کیا گیا کہ نصاب میں کچھ اِس طرح تبدیلی کی جائے کہ وہ قدیم اور جدید دونوں کی خوبیوں کا حامل ہو جائے۔ اِس خیال کو عملی جامہ پہنانے کے لیے ۱۸۹۲ء میں مجلسِ ندوۃ العلماء کا قیام عمل میں آیا۔ اِس مجلس کے تحت ۱۸۹۴ء میں

---

۵۱ تفصیل کے لیے ملاحظہ ہو علامہ شبلی نعمانی، خطباتؔ اعظم گڑھ، ۱۹۴۱ء،

دارالعلوم ندوۃ العلماء کی بُنیاد پڑی" لیکن اصلاحِ نصاب کے حامی علماء بھی اِس سلسلے میں کوئی جرأت مندانہ قدم اُٹھانے سے گُریز کرتے رہے۔ جب ان پر دباؤ پڑتا تو وہ دارالعلوم ندوۃ العلماء میں انگریزی اور دوسرے عصری مضامین پڑھانے کے لیے تیار ہوجاتے لیکن جہاں تک ممکن ہوسکتا اِس خیال کو عملی جامہ پہنانے سے پہلو تہی کرتے۔ حد یہ ہے کہ ۱۹۰۵ء میں جب خود علامہ شبلی دارالعلوم ندوۃ العلماء کے معتمدِ تعلیم مقرّر کیے گیے اور اُنھوں نے ندوہ میں انگریزی کی تعلیم کو رائج کرنے کے احکامات جاری کیے تو اربابِ ندوہ اِس مسئلہ کو دو تین برس تک ٹال دیے گیے۔ کچھ ایسا معلوم ہوتا ہے کہ علماء کو رہ رہ کر یہ احساس ہوتا تھا کہ قوم کا جو روپیہ اُنھوں نے دینی تعلیم کے لیے اکٹّھا کیا ہے اُسے دُنیاوی تعلیم پر خرچ کرنا مناسب نہیں ہے۔[۱۱۵]

اِس طرح خود دارالعلوم ندوۃ العلماء نے بھی، جو تحریکِ اصلاحِ نصاب کے نتیجے میں منصۂ شہود پر آیا تھا، کوئی خاص انقلابی قدم نہیں اُٹھایا۔ اگرچہ وہاں پر نصاب میں بارہا تبدیلیاں کی گئیں لیکن ان سے خاطر خواہ نتیجہ برآمد نہیں ہوا۔ بہ ظاہر ایسا معلوم ہوتا ہے کہ اربابِ مدارس مختلف مضامین میں پڑھائی جانے والی کتابوں کی تعداد میں کمی بیشی کرنے کو "اصلاحِ نصاب" سمجھتے ہیں۔ یہی وجہ ہے کہ مضامین میں تبدیلی کرنے کے بجائے کتابوں کی تعداد گھٹانے بڑھانے کو عام طور سے عربی مدارس میں اصلاحِ نصاب کہا جاتا ہے۔ بہ ہر حال اتنی بات ندوہ کے حق میں ضرور کہی جاسکتی ہے کہ اگرچہ برائے نام ہی سہی، تاہم عربی مدارس میں انگریزی پڑھانے کی "بدعتِ حسنہ" وہیں سے شروع ہوئی۔ لیکن حقیقت یہ ہے کہ وہ ندوہ ہو یا کوئی دوسرا مدرسہ، جہاں کہیں بھی انگریزی زبان پڑھائی جاتی ہے وہاں پر اس کے ساتھ کچھ "اچھوتوں" کا سا برتاؤ

---

۱۱۵ ایم مجیب "دی انڈین مسلمس" ـــــ (لندن، ۱۹۶۶) ص ۴۰۹

کیا جاتا ہے۔

یہ بات بھی دُرست ہے کہ اصولاً آج کوئی بھی عالم اِس سے اختلاف نہیں کرتا کہ نصاب کی اصلاح ہونی چاہیے[۱۷]۔ لیکن عملاً صورتِ حال یہ ہے کہ تقریباً ہر مدرسے میں آج بھی درسِ نظامی ہی کسی نہ کسی شکل میں رائج ہے۔

موجودہ زمانے میں اصلاحِ نصاب کے حق میں پُرزور آواز اُٹھانے والوں میں مولانا آزاد بھی تھے۔ جس وقت وہ الہلال اور البلاغ کے دَور سے گذر رہے تھے، اُسی وقت اُنھوں نے اصلاحِ نصاب کی بات شروع کر دی تھی۔ اُنھیں اِس بات کا یقین ہو چکا تھا کہ اُن کے ہم عصر علماء کسی قسم کی تبدیلی نہیں لا سکیں گے، اِس لیے وہ علماء کی ایک ایسی نسل پیدا کرنا چاہتے تھے جو اُمّتِ مُسلمہ کے جمود کو توڑ سکے[۱۸]۔ اِس کی خاطر اُنھوں نے کلکتہ میں نوجوان علماء کی تعلیم و تربیت کے لیے ایک ادارہ "دارالارشاد" کے نام سے ۱۹۱۴ میں قائم کیا[۱۹]۔ اُن کا پروگرام یہ تھا کہ دارالارشاد میں یونی ورسٹیوں اور عربی مدارس کے چند نوجوان فارغ التحصیل طلبہ کو علی الترتیب علومِ دینیہ اور علومِ عصریہ سے کما حقہٗ واقف کرانے کے لیے تعلیم کا انتظام کیا جائے۔ وہ یہ چاہتے تھے کہ دارالارشاد کے طلبہ تفسیر کے بحرِ ذخار کی شناوری کیے بغیر مستند احادیث نیز عربی زبان و ادب کے میدانوں میں کی گئی نئی تحقیقات کی روشنی میں قرآن کے مفہوم کو سمجھ سکیں[۲۰]۔ لیکن اُسی زمانے میں اُن کی سیاسی

---

۱۷ تفصیل کے لیے دیکھیے مولانا قاضی زین العابدین سجاد میرٹھی کا مضمون "ہندوستان کے عربی مدارس اور اُن کے نصابِ تعلیم پر ایک نظر"، سہ ماہی اسلام اور عصرِ جدید (نئی دہلی) جنوری ۱۹۷۰، صفحات ۳۳-۵۳

۱۸ ابوالکلام آزاد، تبرکاتِ آزاد مرتبہ غلام رسول مہر لاہور، ۱۹۵۹، ص ۳۹

۱۹ ابوالکلام آزاد ہفت روزہ الہلال (کلکتہ) ۲۹ جولائی ۱۹۱۴، صفحات ۵-۸

۲۰ تبرکاتِ آزاد (فوٹ بالا ۱۸) صفحات ۱۳۳-۱۳۴

معروفیات اتنی بڑھ گئیں کہ وہ کام کو آگے نہ بڑھا سکے۔ دارالارشاد کے قیام کے چند ہی مہینوں کے اندر اُنھیں حکومتِ بنگال نے صوبہ بدر کر دیا۔ اِس طرح دارالارشاد کا غنچہ کھِلنے سے پہلے ہی مُرجھا کر رہ گیا۔[1] بہ ایں ہمہ مولانا آزادؔ کے دل سے اصلاحِ نصاب کا خیال آخر دم تک نہ نکل سکا۔ تحریکِ ترکِ موالات کے زمانے میں اُنھوں نے اپنے خیالات کو عملی جامہ پہنانے کے لیے کلکتہ میں مدرسہ اسلامیہ کی بُنیاد ڈالی، لیکن یہ اُن کی بدقسمتی تھی کہ اُنھیں ایسے رفقاء کبھی میسّر نہ آسکے جو اُن کی غیر موجودگی میں اُن کے کاموں کو آگے بڑھا سکتے۔ نتیجہ یہ ہوا کہ مدرسہ اسلامیہ کلکتہ بھی تاریخ کا ایک ورق بن کر رہ گیا۔[2] اِس کے بعد مولانا آزادؔ نے خود کوئی مدرسہ یا ادارہ قائم کرنے کی کوشش نہیں کی، لیکن اُنھیں جب بھی موقع ہاتھ آتا وہ علماء کو اصلاحِ نصاب کی اہمیّت کی طرف متوجّہ کرتے۔

۱۹۳۷ء میں جب ہندوستان کے مختلف صوبوں میں کانگریس کی وزارتیں قائم ہوئیں تو مولانا آزاد نے اربابِ ندوہ سے اصرار کیا کہ وہ ندوہ کو عصری جامعات کے معیار تک لانے کے لیے راضی ہو جائیں۔ ان کا خیال تھا کہ اگر ندوہ والے اُن کی تجویز کو مان لیں تو وہ صوبے کی وزارت کو اِس بات پر تیّار کرلیں گے کہ اِس تجربے میں جو کچھ خرچ ہو اُسے حکومت کے خزانے سے پورا کیا جائے۔ ابھی بات کسی منزل تک پہنچی بھی نہیں تھی کہ کانگریسی وزارتوں نے سیاسی اسباب کی بنا پر استعفیٰ دے دیا اور اصلاحِ ندوہ کی بات جہاں کی تہاں رہ گئی۔ ملک کے آزاد ہو جانے کے بعد جب مولانا وزیرِ تعلیم مقرّر ہوئے تو اُنھوں نے پھر اربابِ ندوہ کو اپنی تجویز یاد دلائی لیکن نتیجہ کچھ نہ نکلا۔ کیوں کہ ندوہ والوں کو یہ اندیشہ تھا کہ جب تک مولانا آزاد وزارت کی کُرسی پر ہیں اُس

---

[1] تفصیل کے لیے ملاحظہ ہو میری کتاب "مسلم پالیٹکس اِن ماڈرن انڈیا" (میرٹھ، ۱۹۷۰) آٹھواں باب

[2] عبدالرزاق ملیح آبادی، ذکرِ آزاد، کلکتہ، ۱۹۶۰، ص ۳۴ مسلسل

وقت تک تو ندوہ کے معاملات میں حکومت بے جا حد تک مداخلت نہ کر سکے گی لیکن اُن کے بعد اربابِ ندوہ بے بس ہوں گے اور حکومت جس نہج پر چاہے گی اُسے چلائے گی۔[۲۳]

اب کم و بیش تمام مدارس میں صورتِ حال یہ ہے کہ طلبہ اُن مضامین کو جو اُن کی روزمرّہ کی زندگی سے کوئی حقیقی واسطہ نہیں رکھتے سالہا سال تک پڑھتے رہتے ہیں۔ عربی مدارس کے طلبہ کو تیّار تو اِس لیے کیا جاتا ہے کہ وہ آج کی 'ماڈرن' اور بو قلموں سوسائٹی میں امر بالمعروف اور نہی عن المنکر کا فریضہ ادا کریں گے لیکن اس بات کی کوشش نہیں کی جاتی کہ اُنھیں اُن علوم سے بھی واقف کرایا جائے جن کے ذریعہ وہ سوسائٹی میں اپنی جگہ بنا سکیں۔ اپنی تحریروں اور تقریروں میں علماء اِس بات پر ہمیشہ زور دیتے ہیں کہ "مسلمانوں کو مغربی علوم اور سائنس پر اتنا عبور حاصل ہونا چاہیے کہ وہ ان کے ذریعے نبی آخر الزّماں صلّی اللہ علیہ وسلّم کے پیغام رسالت کو لوگوں تک پہنچا کر اپنے بارے میں 'خیر اُمّت' کے لقب کو صحیح ثابت کر سکیں۔"[۲۴] لیکن افسوس یہ ہے کہ علماء کی طرف سے اِس اعلیٰ مقصد کو حاصل کرنے کی کوئی خاص جد و جہد نہیں کی جاتی۔ مدرسوں میں مغربی علوم اور سائنس کی تعلیم کا انتظام تو درکنار، اربابِ مدرسہ اِس بات کو بھی پسند نہیں کرتے کہ ان کے طلبہ ایسی غیر نصابی کتابوں کا مطالعہ کریں جو ان کے ذہنوں میں مدرسے کے مقاصد کے بارے میں سوالات پیدا کرنے کا باعث بنتی ہوں۔ طلبہ سے کہا جاتا ہے کہ:

---

۲۳ ملاحظہ ہو مولانا عبدالسلام قدوائی ندوی کا مضمون "مولانا آزاد کی ایک آرزو" (ماہنامہ جامعہ، نئی دہلی، اپریل ۱۹۶۳)

۲۴ مولانا سید ابوالحسن ندوی کی کتاب "ویسٹرن سیویلائزیشن: اسلام اینڈ مسلمس" (اصل کتاب اردو میں شائع ہوئی تھی جس کا انگریزی ترجمہ ڈاکٹر محمد آصف قدوائی نے کیا ہے) لکھنؤ ۱۹۶۹، ص ۱۹۶

(مطالعہ کے لیے) اپنے اساتذہ سے مشورہ کیجیے۔ وقت بہت کم، کام بہت زیادہ، پڑھنے کا سامان بھی روز بروز بڑھتا چلا جارہا ہے۔ نہ ہر لکھی ہوئی اور نہ ہر چھپی ہوئی چیز پڑھنے کے قابل، اور نہ ہر رسالہ آپ کی میز پر آنے کے لائق، یہ علم کا، تہذیب کا، خیالات کا اور مقاصد کا ایک حرم ہے، اس حرم میں انھیں چیزوں کو آنا چاہیے اور ان چیزوں کو آنے کی اجازت دینی چاہیے جو آپ کے مقاصد سے مطابقت رکھتی ہوں۔۔۔۔ یہ میز کسی پبلک لائبریری کی میز نہیں ہے، یہ ایک درس گاہ کی میز ہے۔۔۔۔ یہاں کی الماریوں میں کسی ایسی کتاب کو رہنے کا حق نہیں ہے جس کو۔۔۔ ایک مرتبہ پڑھنے کے بعد انسان کئی کئی ہفتہ ذہنی انتشار میں مبتلا ہو، اور خیالات، مقاصد اور ان بنیادی تعلیمات سے کوئی اتفاق باقی نہ رہے جو اس درس گاہ کے بنیادی مقاصد میں داخل ہیں۔[۲۶]

نتیجتہً ناقدین یہ کہنے میں حق بجانب ہوتے ہیں کہ:

علماء مستشرقین کے کاموں سے عملاً ناواقف ہوتے ہیں، اور اگر اتفاق سے مستشرقین کی کوئی چیز ان تک پہنچ جاتی ہے تو تعصب اور دشمنی کے باعث وہ اُس کی اہمیت سے کماحقہٗ واقف نہیں ہو پاتے۔

---

[۲۶] دارالعلوم ندوۃ العلماء کے طلبہ کے سامنے وہاں کے معتمدِ اعلیٰ، مولانا سید ابوالحسن علی ندوی کی ایک تقریر کا حصہ (ملاحظہ ہو سہ روزہ تعمیرِ حیات۔ لکھنؤ۔ ۱۰ رمئی ۱۹۶۹ء، ص ۱۲)۔

سائنس، فلسفہ، تاریخ اور تقابلی مطالعۂ مذاہب کے میدان میں اِس وقت تک جتنی ترقی ہو چکی ہے اُس سے ہمارے علماء بالکل ناواقف ہیں۔ یہ لوگ عبرانی، ارامک، اتھوپک وغیرہ سامی زبانوں سے آشنا نہیں ہیں حالانکہ (قرآنی) لسانیات کے میدان میں ان زبانوں سے واقفیت کے بغیر ایک قدم بھی چلنا مشکل ہے۔ علاوہ ازیں مدرسوں میں جدید یورپین زبانوں مثلاً انگریزی، فرنچ، جرمن وغیرہ کی تعلیم کو بالکل غیر ضروری سمجھا جاتا ہے۔ اِن وجوہات کی بنا پر یہ کہا جا سکتا ہے کہ آج ہندوستان کے مدارس میں جو تعلیم دی جاتی ہے وہ ۲۰ ویں صدی کے معیارِ تعلیم کو ذہن میں رکھتے ہوئے بہت ہی ناقص ہوتی ہے۔ مدرسے کی سندوں کا کسی مغربی یونیورسٹی کے شعبۂ الٰہیات کی ڈگریوں سے مقابلہ کرنا فضول ہے کیوں کہ مدرسے کے فارغ التحصیل طلبہ کو دینیات سے متعلق اہم مضامین مثلاً تاریخ مذاہب، تقابلی مطالعۂ مذاہب، منطق و فلسفہ، نفسیات اور علوم مابعد الطبعیات کی ہوا بھی نہیں لگتی۔[۳۵]

۸ ———

اِس موقع پر ہمیں یہ بات بھی ذہن میں رکھنی چاہیے کہ دینی تعلیم کی ترویج واشاعت

---

[۳۵] آصف فیضی کتاب مذکور (نوٹ بالا نمبر ۲) صفحات ۶۸-۶۹

کے علاوہ اُردو زبان کو بھی برِ صغیر کے کونے کونے تک پھیلانے میں عربی مدارس کا بہت بڑا ہاتھ ہے۔ مدرسوں کے اِس پہلو پر ابھی تک کسی نے باقاعدہ نظر نہیں ڈالی ہے لیکن یہ موضوع اتنا اہم ہے کہ اِس پر پوری تحقیق ہونی چاہیے۔ باوجودے کہ نصابی کتابیں تقریباً سب کی سب عربی زبان میں ہوتی ہیں لیکن ہندوستان کے مذہبی مدرسوں میں اعلیٰ تعلیم اُردو ہی میں دی جاتی ہے، خواہ یہ مدرسے شمال میں ہوں یا جنوب میں، مشرق میں ہوں یا مغرب میں۔ اس کا نتیجہ یہ نکلا ہے کہ مدرسے کے طالب علموں کی راہ میں ملک کی جغرافیائی، لسانی اور تہذیبی حد بندیاں رُکاوٹ نہیں بنتیں۔ بغیر کسی مبالغہ کے یہ کہا جاسکتا ہے کہ برِ صغیر کے اِس کونے سے اُس کونے تک جہاں کہیں بھی کوئی عالم ملے گا وہ اُردو ضرور جانتا ہوگا۔

ہندوستان کے، خصوصاً شمالی ہندوستان کے بعض مدارس عالمی شہرت رکھتے ہیں۔ اِن مدارس میں صرف مختلف ہندوستانی ریاستوں کے طلبا ہی ایک ساتھ تعلیم نہیں پاتے بلکہ غیر ممالک کے طالب علم بھی، جو علمِ دین کے حصول کے لیے یہاں آتے ہیں، برسہا برس تک ہندوستانیوں کے ساتھ اپنا وقت گذارتے ہیں۔ چوں کہ اِن غیر ملکی طلباء کو بھی دیر یا سویر اُردو زبان ہی میں اسباق حاصل کرنے ہوتے ہیں اِس لیے یہ بھی جلد از جلد روزمرّہ کی اُردو سیکھ لیتے ہیں۔ اِس طرح اگر دیکھا جائے تو برِ صغیر کے باہر بھی اُردو کا تعارف کرانے میں مدارس کا بہت بڑا ہاتھ ہے۔

حسبِ ذیل جدول پر نظر ڈالنے سے ہمیں اندازہ ہوگا کہ دارالعلوم دیوبند میں تعلیم پانے والے مختلف ہندوستانی ریاستوں اور غیر ملکی طلبہ کی وجہ سے اُردو زبان کا تعارف کن کن علاقوں میں ہوا ہوگا[۲۷]

۲۷؎ یہ جدول ۱۹۷۱ء میں دارالعلوم دیوبند کی طرف سے شائع شدہ احکام رمضان المبارک مع ترکیب نتائج عید الفطر (ص ۱۰) پائے جانے والے اعداد و شمار پر مبنی ہے

جدول نمبر ۱۱

۷۱-۱۹۷۰ میں دارالعلوم دیوبند میں ملکی اور غیر ملکی طلباء کی تعداد

ہندوستانی طلبا	تعداد	غیر ملکی طلبا	تعداد
یوپی (بشمول پرائمری درجات)	۶۵۵	افریقی ممالک	۱۱
بہار اور اڑیسہ	۲۶۷	ملیشیا	۴۷
آسام	۱۱۴	نیپال	۵
مغربی بنگال	۸۶	سیلون	۱
مہاراشٹر، گجرات، کیرالا، تامل ناڈو، میسور، آندھرا پردیش	۱۳۹	تھائی لینڈ	۱
مدھیہ پردیش	۱۳	کمبوڈیا	۱
راجستھان	۹		
دہلی، ہریانہ، کشمیر	۲۳		
میزان	۱٫۳۰۶		۶۶

اس موقع پر ہندوستان کے تعلیمی ڈھانچہ کی اس بوالعجبی کو بھی ضرور ذہن میں رکھنا چاہیے کہ یونی ورسٹیوں میں داخلے کے لیے عربی مدارس کی سندِ فضیلت کو کوئی درجہ نہیں دیا جاتا لیکن اسی سند کو یونی ورسٹیوں کے علوم مشرقیہ کے امتحانات پاس کرنے کے لیے، جس کے بعد طالب علموں پر یونیورسٹی کے دروازے کھل جاتے ہیں، کافی سے زیادہ سمجھا جاتا ہے۔ جس کا نتیجہ یہ ہے کہ مدرسے کے طلبہ میں یونی ورسٹیوں کے امتحانات فاضل، کامل وغیرہ کو وقت بچانے کی خاطر دورانِ تعلیم ہی میں پاس کر لینے کی خواہش بڑھتی جا رہی ہے۔

چوں کہ مدرسے کے قوانین کی رُو سے ایسا کرنا ممنوع قرار ہے اس لیے عموماً طلبہ خاموشی سے اور چھپ چھپا کر یونی ورسٹی کے امتحاناتِ علوم مشرقیہ میں بیٹھتے ہیں۔ اربابِ مدرسہ کی نظروں میں یہ ایک ایسا جرم ہے جسے معاف نہیں کیا جا سکتا، کیوں کہ اگر اس کی طرف سے وہ چشم پوشی کریں تو بہ قول اُن کے عربی مدارس ایک ایسا ہوسٹل بن کر رہ جائیں گے جہاں طلبہ مفت قیام و طعام کی سہولتوں سے مستفید ہو کر یونی ورسٹیوں کے امتحانات پاس کرتے رہیں گے۔[۳۸] بعض لوگ یہ کہہ سکتے ہیں کہ اگر ایسا ہو جائے تو بُرا کیا ہے؟ لیکن یہاں پر ہم اس بحث میں پڑنا نہیں چاہتے کیوں کہ سرِ دست ہمارا مقصد صرف صورت حال کی صحیح تصویر پیش کرنا ہے۔ اس وقت تو شکل یہ ہے کہ اربابِ مدرسہ نہ صرف اپنے طالب علموں کو یونی ورسٹی کے امتحان میں شریک ہونے کی اجازت نہیں دیتے بلکہ وہ اس بات کو بھی دل سے پسند نہیں کرتے کہ اِن کے فارغ التحصیل طلبہ یونی ورسٹیوں میں اعلیٰ عصری تعلیم حاصل کرنے کے لیے داخلہ لیں۔ ظاہر ہے کہ فارغ التحصیل طلبہ پر تو مدرسہ کوئی پابندی عائد نہیں کر سکتا لیکن جو طلبہ زیرِ تعلیم ہوتے ہیں اُن کے بارے میں اگر پتہ چل جاتا ہے کہ وہ یونی ورسٹی کے امتحانات میں شرکت کر رہے ہیں تو اُن کا نام مدرسے سے فوراً خارج کر دیا جاتا ہے۔ ایسے واقعات ماضی قریب میں اکثر مدارس میں پیش آ چکے ہیں۔ کبھی کبھی اس کارروائی کے نتیجے میں اربابِ مدرسہ کو طلبہ کی اسٹرائک کا بھی سامنا کرنا پڑا ہے۔ لیکن ہر ایسے موقع پر آخر میں طلبہ ہی کو جھکنا پڑتا ہے کیوں کہ مدرسے کی تنظیم میں اربابِ مدرسہ کو طلبہ کے مقابلے میں بے انتہا اختیارات حاصل ہوتے ہیں۔[۳۹]

---

[۳۸] تعمیر حیات، لکھنؤ، ۱۰ر جولائی ۱۹۷۰، ص ۴

[۳۹] اس قسم کی اسٹرائک کی تفصیلات کے لیے ملاحظہ ہو پندرہ روزہ تعمیر حیات لکھنؤ، ۱۰ر جولائی ۱۹۷۰ (نیز آگے اور پیچھے کے دو ایک نمبر)

مدرسہ اور یونی ورسٹی دونوں جگہوں سے سند حاصل کیے ہوئے لوگ ابھی اتنے کم ہیں کہ اُنھیں انگلیوں پر گنا جا سکتا ہے۔ ایسے لوگوں کا شمار مدرسے کی سند کے باوجود عام طور سے طبقۂ علماء میں نہیں ہوتا سوائے اِس کے کہ وہ یونی ورسٹی میں اعلیٰ تعلیم حاصل کرنے کے بعد بھی اپنی شکل وصورت اور لباس سے "عالم" نظر آئیں لیکن چوں کہ اِس "دو آتشہ" تعلیم کے بعد انکے رہن سہن میں عموماً تبدیلی آجاتی ہے اِس لیے اپنے تمام "علم وعمل" کے باوجود اُنھیں طبقۂ علما میں جگہ نہیں ملتی۔ بہ ایں ہمہ اِس نئے طبقہ میں روز بروز اضافہ ہوتا جا رہا ہے اور نتیجتاً علماء کی قدیم اور اِس جدید نسل کے درمیان آہستہ آہستہ فاصلہ بڑھتا جا رہا ہے۔ ابھی تک یہ نئی نسل قوم میں اپنے کو بہ حیثیت علماء تسلیم نہیں کرا سکی ہے۔ لیکن حالات کو دیکھتے ہوئے یہ بات خارج از امکان نہیں کہی جا سکتی کہ اگر مدرسوں کے فارغ التحصیل طلبہ اربابِ مدرسہ کے علی الرغم یونی ورسٹیوں کی طرف جاتے رہے تو ایسے طلبہ کی یہ نئی نسل دیر سویر مسلم معاشرہ میں علماء کا درجہ حاصل کرنے میں کامیاب ہو جائے گی۔ جب تک ایسا نہیں ہوتا اُس وقت تک مسلمانوں کی روایتی دینی تعلیم کے نظام میں کسی اہم تبدیلی کا امکان بہ ظاہر بہت ہی کم ہے۔



تعلیم اور ہماری قومی الجھنیں

ارشد محمود

تعلیم اور ہماری قومی الجھنیں

ارشد محمود

نصاب تعلیم اور دینیات

اس بات پر عمومی اتفاق رائے ہوسکتا ہے کہ تعلیم کا مقصد فقط کسی فرد کو خواندہ بنانا یا اسے اپنی روٹی روزی بہتر طور پر کمانے کے قابل کرنا ہی نہیں ہونا چاہیے۔ تعلیم انسان کی فکری' تمدنی' تہذیبی اور مادی ترقی میں ایک زبردست نہایت گہرا اور کثیر الجہتی کردار ادا کرتی ہے۔

یہی وجہ ہے کہ تعلیم سے توقع کی جاتی ہے کہ وہ انسان کی شخصیت کو خوبصورت بنائے اس کی تخلیقی قوتوں کو اجاگر اور فکر کو روشن کرے۔ اب دنیا کا کوئی فلسفی یا سائنس دان ایسا پیدا نہیں ہوسکا جس نے یہ کہا یا ثابت کر سکا ہو کہ مطلوبہ نتائج قدغن فکر سے اور یک رخے پہلو کو مطلق صداقت کے طور پر پیش کر کے بھی حاصل کیے جاسکتے ہیں۔ دماغ کا پھول آزادفکری کے ماحول میں ہی کھل سکتا ہے اگر اسے ابتدا سے ہی عقائد' نظریات' اقدار اور تعصبات کی زنجیروں میں جکڑ دیا جائے تو لاکھ تعلیم کے رسمی درجات طے کر لیے جائیں...... علم کی روح سے خالی پڑھے لکھے جہلا ہی پیدا ہوں گے۔

آزادی' فکر کی فضا سے محروم تعلیمی عمل شخصیت میں بے شمار پیچیدگیاں پیدا کرسکتا ہے۔ اولاً ذہانت میں اضافہ نہیں ہوگا جو تعلیم کا بنیادی مقصد ہے۔ دوسرے آپ صرف نقال بن جائیں گے۔ علم اور ٹیکنالوجی کو خود تخلیق کرنے سے قاصر رہیں گے۔ تیسرے آپ دوہری شخصیت کا شکار ہوجائیں گے۔ ایک طرف جدید دنیا کی چمک اپنی طرف کھینچے گی دوسری طرف قدامت پرستی پاؤں کی زنجیر بنی ہوگی۔ نتیجہ یہ نکلے گا کہ معاشرہ خود سے ہی برسرپیکار ہوجائے گا۔ یہ وہ صورت

حال ہے جس سے ہمارا معاشرہ اور ملک گزر رہا ہے......لیکن ایسا کیوں ہو رہا ہے۔اس کے لیے جرات مندانہ تجزیے اور خود تنقیدی کی ضرورت ہے۔ہمیں فیصلہ کرنا ہوگا...... کہ بحثیت قوم ہم چاہتے کیا ہیں۔کیا ہم ایک جدید مہذب ریاست کے زیر سایہ ترقی یافتہ صنعتی قوم بننا چاہتے ہیں یا صدیوں پرانے کسی قبائلی، نیم فیوڈل اور ناخواندہ معاشرے کی ''پاکیزہ اخلاق واقدار'' کو گلے لگائے رکھنا چاہتے ہیں۔اگر معاملہ ایسا ہے تو پھر ہمیں ترقی یافتہ قوموں کی غلامی اور اپنی اقتصادی پس ماندگی پر کوئی پیچ و تاب نہیں کھانا چاہیے۔تاریخی قوانین اس بات کی نفی کرتے ہیں کہ معاشرہ تو ترقی یافتہ ہو لیکن اس کے نظریات اور اقدار صدیوں پرانے کسی بوسیدہ معاشرے سے متعلق ہوں۔ہمیں یہ سوچنا ہوگا کہ ''دین دار'' اور ''اخلاقیات'' کی علمبردار قوموں کے مقدر میں سیاسی اور اقتصادی پس ماندگی کیوں لازمی طور پر لکھی ہے۔

تاریخ کو دیکھا جائے تو تعلیم اور مذہب دونوں اکٹھے شروع ہوئے تھے۔ یہ مابعد الطبعیات ہی تھی جس نے تعلیمی تصور کو جنم دیا۔اس زندگی اور کائنات کے بارے میں غور وفکر کرنے کے عمل میں جو بھی تصور کائنات پیدا ہوئے انھیں اگلی نسلوں تک منتقل کرنے میں تعلیم نے گاڑی کا کردار ادا کیا۔ چنانچہ اولین دور کی تعلیم صرف مذہب کی ہی تعلیم ہوا کرتی تھی اور لکھنے پڑھنے پر مذہبی پیشواؤں کا اجارہ تھا۔ پھر تہذیب وتمدن کے ارتقاء کے ساتھ دنیاوی علوم (سیکولر) تعلیمی نصاب کا حصہ بننے لگے۔ انسان کے عمل اور سوچ کے دائرے وسیع ہوئے تو دنیاوی علوم کیفیتی اور کمیتی لحاظ سے علم الٰہیات سے سبقت لے گئے۔علم الٰہیات کا دائرہ محدود تھا۔وہ ایک حد تک ہی ترقی پا سکتی تھی بلکہ تاریخ کے ایک مقام پر اس نے خود اپنے ''آخری'' ہونے کا اعلان کر دیا کہ مزید اس میں کسی اضافے کی گنجائش باقی نہ رہی تھی...... جب کہ دنیاوی علوم اپنے غیر محدود ترقی وارتقاء کرتے رہنے کی صلاحیت رکھتے ہیں۔نت نئے علوم ایجاد ہوتے رہیں گے جو انسان کی کائنات پر گرفت کو بڑھاتے رہیں گے۔

دنیاوی و مادی علوم نے کائنات کے بارے میں انسان کی آگاہی میں ایسے اضافے

کیے کہ علم الٰہیات کے دائرہ کار میں آنے والے موضوعات بھی سائنسی علوم کے انکشافات سے متاثر ہوئے بغیر نہ رہ سکے اور انسان نے ان موضوعات پر علم الٰہیات کی راہنمائی کے بغیر سوچنا شروع کر دیا...... چنانچہ غیر سائنسی علوم یعنی سوشیالوجی‘ فلسفہ و نفسیات‘ اقتصادیات‘ تاریخ‘ اخلاقیات اور فنون و جمالیات سبھی نے علم الٰہیات سے خود مختار حیثیت اختیار کر لی......جن کا منبع انسان کے مشاہدات و تجربات اور سائنسی دریافتوں پر مبنی حقائق بنے۔ چنانچہ آج کسی کے لیے یہ دعویٰ کرنا بڑی خودستائی ہوگی...... کہ علم الٰہیات انسان کے تمدنی اور معاشرتی مسائل کا کوئی ایسا مثالی حل پیش کرتا ہے جو اور طرح کے مسائل کو جنم نہ دیتا ہو۔ ایسا اس وقت بھی نہیں ہوا تھا جب انسان کے فکر و حیات پر علم الٰہیات کا مکمل قبضہ تھا۔ انسانی معاشرہ ہمیشہ مسائل اور تضادات کے ٹکراؤ کا شکار رہا ہے۔ متضاد قوتیں اور نظریات برسرپیکار رہے ہیں اور انھیں میں سے انسان آگے بڑھنے کی راہ نکالتا آ رہا ہے۔ آئیڈیل ناقابل حصول چیز کا نام ہے اور خود کو آئیڈیل اور تمام مسائل کا حل قرار دینے والا نظریہ اپنے ناقص ہونے کا خود اعلان کر رہا ہوتا ہے‘ دنیا میں آئیڈیل معاشرہ نہ کبھی پیدا ہوا تھا‘ نہ کبھی ہو سکتا ہے چنانچہ ایک ہی حل باقی رہ جاتا ہے کہ موجود معاشرے کے مسائل کو اپنے زماں و مکاں کے تناظر میں یوں حل کرنے کی کوشش کی جائے جس سے انسان کی فکری اور مادی ترقی کی راہ میں کوئی رکاوٹ نہ پڑے۔ لیکن یہ اسی وقت ممکن ہے جب انسان اور معاشرے کو آزادانہ سوچنے سمجھنے کی اجازت دی جائے اور انھیں اپنے فیصلے خود کرنے کا اختیار حاصل ہو......لیکن ہمارے معاشرے میں انسان کے فکر و عمل کو بچپن سے ہی محدود کر دیا جاتا ہے۔ اسے بہت چھوٹی عمر میں ہی مذہب کے نام پر ایک متعصب نقطہ نظر دے دیا جاتا ہے۔ جس سے وہ پھر کبھی باہر نہیں نکل سکتا‘ چنانچہ معاشرہ ترقی و ارتقاء کے عمل سے یا تو محروم رہتا ہے یا یہ عمل نہایت سست رو ہو جاتا ہے۔ علم کی کمی انسان کو جذباتی بناتی ہے اور کون نہیں جانتا کہ ہم ایک جذباتی قوم ہیں۔ ہم جذبات کو عقل پر ترجیح دیتے ہیں۔ ہمیں دوسروں کو اور خاص طور پر آنے والی نسلوں کو ”نیک“ بنانے کا وہم کی حد تک شوق ہے اس لیے ہم نے اپنے نصاب تعلیم میں دینیات کا مضمون

نرسری سے لے کر یونیورسٹی کی اعلیٰ سطحی تعلیم تک لازمی قرار دے رکھا ہے۔

اگر فلسفہ تعلیم اور تعلیم کے مقاصد کو سامنے رکھیں تو نصاب تعلیم میں دینیات پر زور دینے سے معکوس نتائج برآمد ہوتے ہیں۔ تعلیم Counter Productive بن جاتی ہے اور ان مقاصد کا ہی قتل ہو جاتا ہے جن کے لیے تعلیم دی جا رہی ہوتی ہے۔ دینیات کے مضمون پر زور دیں گے تو مندرجہ ذیل منفی نتائج برآمد ہو سکتے ہیں۔

(i) مذہبی تعلیم کی وجہ سے طالب علم کے اندر آزادی فکر کا بیج نہیں پھوٹ سکے گا۔ وہ زندگی اور کائنات کے یک طرفہ اور محدود نقطہ نظر میں بند ہو کر رہ جائے گا۔ عقیدہ کوئی بھی ہو اس کی اساس دوسروں کو غلط اور خود کو اعلیٰ (Superior) کہنے پر ہوتی ہے۔ جب کہ تعلیم کا مقصد ذہن کی ایسی تربیت کرنا ہے جس سے وہ آزادانہ اور تمام متعلقہ عوامل کو سامنے رکھتے ہوئے سوچ سکے۔ تعلیم یافتہ ذہن کی ماضی پر بھی نظر ہوتی ہے۔ آزادانہ فکر و سوچ کا حامل انسان ہی صحیح رائے قائم کر سکتا ہے اور علم کے خزانے کو آگے بڑھا سکتا ہے۔

(ii) مذہبی تعلیم پر زور دینے سے فرقہ پرستی اور کٹر پسندی میں اضافہ ہوتا ہے۔ اذہان تنگ دائرے میں بند ہو جاتے ہیں ایسے بند ذہن معاشرے کی ترقی وارتقاء کے لیے خطرناک بن جاتے ہیں کیونکہ مذہب کی بنیاد پر وہ خود کو حق پر سمجھنے لگتے ہیں' چنانچہ دوسروں پر زور آوری کرنا ان کے نزدیک کار ثواب ہو جاتا ہے جب کہ تعلیم کا مقصد ایک غیر متعصب اور انسانیت ساز ذہن پیدا کرنا ہے۔ عقیدہ جارحانہ طبیعت پیدا کرتا ہے۔

(iii) ضرورت سے زیادہ مذہبی لگاؤ سائنسی اندازِ فکر کو پنپنے سے روکتا ہے۔ سائنس کے پیریڈ میں قوانین فطرت پڑھائے جاتے ہیں۔ چیزوں کو ارتقائی تسلسل میں دیکھنے کو کہا جاتا ہے جب کہ دوسرے ہی لمحے دینیات کے پریڈ میں مقدس ہستیوں کے ہاتھوں انہی قوانین فطرت کو ایک اشارے سے الٹے پلٹتے ہوتے بتایا جاتا ہے اور ایک ایسا عقیدۂ تخلیق دیا جاتا ہے جس سے اس دنیا کے سب جمادات' نباتات اور حیوانات کسی وقت معین پر آناً ''فاناً'' اپنی موجودہ شکل میں

تخلیق پا گئے تھے......ایسے میں طالب علموں کے اندر سائنسی اندازِ فکر کیسے پیدا ہو سکتا ہے چونکہ نوجوان مذہب کو شک کی نظر سے نہیں دیکھ سکتا اس لیے وہ سائنس کو شک کی نظروں سے دیکھنا شروع کر دیتا ہے یا کم از کم سائنسی فکر اس کے شعور کی گہرائیوں میں نہیں اتر پاتی......اس لیے ہمارے ذہن سائنسی نہیں بن پاتے ہم سائنس کی ایجاد کردہ مشینوں کے آپریٹر ہی ہو سکتے ہیں۔ بنیادی طور پر ہماری سوچ سائنس شکن ہی رہتی ہے۔ ایسا نظام تعلیم ہمیں کئی ہزار سال تک مغرب کی اقتصادی صنعتی غلامی سے نجات نہیں دلا سکتا اور یاد رکھنا چاہیے کہ اقتصادی اور صنعتی غلامی، سیاسی اور روحانی غلامی پر منتج ہوتی ہے۔ سائنسی فکر کے بغیر تعلیم یافتہ اور جاہل میں فرق صرف خواندگی کا ہی رہ جاتا ہے۔

(iv) مذہبی تعلیم پر ضرورت سے زیادہ زور خود مذہبی تعلیم کی افادیت کا ہی خاتمہ کر دیتا ہے۔ مذہب، مخصوص تاریخ اور دیومالائی قصوں، بندھے ٹکے عقائد اور اخلاقیات کے لیکچر پر مشتمل ہوتا ہے جن کی بار بار تکرار مثبت نتائج پیدا نہیں کرتی......لوگ بور ہونے اور اس سے الجھن محسوس کرنے لگ جاتے ہیں اور چونکہ دینیات کی یہ سب باتیں موجودہ زندگی کے مسائل اور وقت کی حقیقتوں کے سیاق و سباق میں نہیں ہوتیں چنانچہ ان کے ساتھ فطری دلچسپی بھی پیدا نہیں ہو پاتی......دیکھا یہی گیا ہے مذہبی تعلیم اپنے منفی اثرات تو لوگوں کے ذہنوں پر ثبت کر جاتی ہے لیکن دعویٰ کے مطابق مثبت اثرات نظر نہیں آتے۔ مذہب نے کردار سازی کی بجائے ثواب کاری کا ذریعہ بن جانا ہوتا ہے اور طلباء کو یہ مضمون اس لیے بھی بور لگتا ہے کہ انہیں مستقبل کی عملی زندگی میں اس کا کوئی رول نظر نہیں آتا کہ وہ ان مضامین کو چھوڑ کر جنھیں نے مستقبل میں کام آنا ہے ایک ایسے مضمون پر وقت صرف کریں جس کی ایک تو عملی افادیت کوئی نہیں اور دوسرے وہ سب باتیں پہلے سے ہی کئی بار سنی اور پڑھی ہوتی ہیں۔

اب سوال یہ پیدا ہوتا ہے کیا نصاب میں مذہب کی تعلیم شامل ہونی چاہیے؟ اس سوال پر بحث کرنے سے پہلے اس بات کی یاددہانی کرا دی جائے کہ برسوں پہلے ہمارے ہاں دینیات کا

مضمون ''اختیاری'' ہوا کرتا تھا لیکن اب یہ مضمون نرسری سے لے کر یونیورسٹی کی اعلیٰ پیشہ ورانہ تعلیم تک ''لازمی'' حیثیت اختیار کر چکا ہے۔ سوال یہ ہے کہ ہمارے پالیسی سازوں کو قوم کو ''نیک'' بنانے کا خیال کیونکر آیا۔ اس اجمال کی تفصیل یوں ہے کہ ہمارے ہاں یا تو ایسے حکمران آئے جو تاریخ کے قوانین اور عوام سے اپنی رشتہ استوار نہ رکھنے کی وجہ سے ملائیت کی چھوٹی سی اقلیت کے ہاتھوں بلیک میل ہوئے یا ایسے آمر آئے جن کا مقصد ہی عوام کو جہالت کے اندھیروں میں ڈالے رکھنا تھا یا پھر ایک مشہور مذہبی سیاسی جماعت نے سوچی سمجھی اسکیم کے تحت تعلیمی بیوروکریسی میں اپنے کارندے شامل کر کے نصاب میں اپنی مرضی کی تبدیلیاں کروائیں۔

اب سوال پیدا ہوتا ہے کیا نصاب میں مذہب کی تعلیم شامل ہونی چاہیے؟ عصر حاضر کے ایک مفکر تعلیم پال ہرسٹ (Paul Hirst) کا کہنا ہے ''اس نظریے کی طرف دیکھیئے کہ مذہب علم کی شکل نہیں' لہٰذا ریاستی فنڈ سے چلنے والے اسکولوں کے نصاب (Curriculum) میں دینیات کے مضمون کی کوئی جگہ نہیں ہونی چاہیے۔'' سیدھی سی بات ہے اسکولوں کا مطلب عقائد دینا نہیں علم دینا ہوتا ہے۔ لہٰذا اگر کسی کو مذہبی تعلیم حاصل کرنی ہے تو اس کے لیے الگ سے اسکول ہونے چاہیئے' جس کا دل چاہے دینیات کی تعلیم اپنے اپنے عقائد کے مطابق حاصل کرے۔ دینیات کی تعلیم حاصل کرنے پر کوئی رکاوٹ نہیں ہونی چاہیے لیکن سب کو زبردستی مذہبی تعلیم دینا جدید زمانے کے تقاضوں کے منافی ہے اور اگر اپنے شہریوں کو ایک طرح کا عقیدہ پڑھانا ہے تو دوسری طرح کے عقائد رکھنے والے شہریوں کے بھی عقائد سرکاری اسکولوں میں پڑھانے ہوں گے۔ ویسے ہمارے ہاں دو اسلامیات (شیعہ اور سنی) پہلے ہی چل رہی ہیں...... آئین کے تحت بلا مذہب وعقیدہ سب شہری برابر ہیں تو پھر دوسرے عقائد اور مذاہب رکھنے والوں کے ساتھ امتیازی سلوک کرنے کا کیا قانونی اور اخلاقی جواز ہے۔ ہمارے ہاں انسانی اور اخلاقی حقوق کی پامالی کا یہ عالم ہے کہ غیر مسلموں کو بھی اسلامیات پڑھا دی جاتی ہے۔

ماہرین مذہبی تعلیم کو دو طرح سے تقسیم کرتے ہیں (i) مذہب کے متعلق

تعلیم (Education about Religion) اور (ii) مذہب کی تعلیم (Education in Religion)' مذہب کے متعلق' تعلیم میں طلباء کو بتایا جاتا ہے کہ ماورائے فطرت کے بارے میں فلاں عقائد فلاں لوگ رکھتے ہیں اور ان عقائد نے اس قوم کے ادب' آرٹ' سیاسی تصادموں' سماجی ابھاروں اور ان کے تاریخی دھارے پر فلاں فلاں اثرات مرتب کیے۔

مذہب کی تعلیم' میں طلباء کو بتایا جاتا ہے کہ کس طرح مذہبی سوالات اور جوابات کی دوسری طرح کے سوالات و جوابات سے تفریق کی جاتی ہے۔ ایک شخص خود کو مذہبی معنوں میں کس طرح دیکھتا ہے اور مذہبی لگاؤ' اس کی سوچ اور قوت فیصلہ (Judgments) پر کس کس طرح اثر انداز ہوتا ہے۔

مذہب کی تعلیم دیتے وقت ہمیں ایک اور بات کا بھی فرق رکھنا ہوگا کہ ہم طلباء کو مذہب میں تعلیم یافتہ (Educated in Religion) کرنا چاہتے ہیں یا انھیں مذہبی شخص بنانا مقصود ہے۔ اگر دوسری بات ہے تو پھر وہ تعلیم نہیں رہے گی۔ تبلیغ بن جائے گی۔ دینیات کے استاد کا کام یہ ہے کہ وہ طلباء کو مذہبی طور پر تعلیم یافتہ کرے' انھیں مذہب کے بارے میں غیر متعصب طریقے سے معلومات پہنچائے۔ اس کا کام طلباء کو مذہبی بنانا ہرگز نہیں ہونا چاہیے۔ دینیات کے استاد کو مبلغ (Preacher) کا درجہ نہیں دیا جا سکتا کیونکہ ایسا کرنا تعلیم کی روح کے منافی ہوگا...... معلم اور مبلغ میں فرق ہونا چاہیے۔ مذہب کی تعلیم پا کر طلبہ خود فیصلہ کریں گے کہ انھوں نے اسے عملی زندگی میں کس طرح کا اور کیا مقام دینا ہے۔ ہمیں عقیدے اور تعلیم کے فرق کو سمجھنا چاہیے' تعلیم کی ایک تعریف کے مطابق "Initiation into various kinds of understanding" ہے یعنی مختلف النوع کی تفہیم میں باضابطہ شرکت کا نام تعلیم ہے جب کہ عقیدے میں مختلف النوع کی تفہیم کی اجازت نہیں ہوتی...... اور اگر اسکولوں میں مذہب کو عقیدے کے طور پر پڑھانا ہے پھر وہ مذہب کی تعلیم نہیں رہے گی تبلیغ بن جائے گی۔ تعلیم کے پراسس میں اساتذہ کا وجود اس لیے ہوتا ہے کہ وہ طلبا کو سیاق و سباق فراہم کر دیں جس پر طلبا اپنی

ذہانت اور معقولیت (Rationality) کو آزما سکیں۔

یہ کسی بھی سوسائٹی کا جائز حق ہے کہ وہ اپنی شناخت کے تسلسل کو برقرار رکھے اور ساتھ ہی بدلتی دنیا کے مطابق خود کو ڈھالتی چلی جائے...... جس کے اندر اسے زندہ رہنا ہے لیکن افسوس کا مقام یہ ہے کہ ہم بحیثیت قوم مذہبی شناخت اور بدلتی دنیا کے تقاضوں کے درمیان تناسب رکھنے کا گر نہیں سیکھ سکے۔ جب ہمیں مذہب کا "دورہ" پڑتا ہے تو ہم سرپٹ چودہ سو سال پہلے والے ایک پسماندہ، قدیم قبائلی معاشرے کی اقدار کی طرف دوڑ لگا دیتے ہیں اور یہ بھول جاتے ہیں کہ ہم ایک نہایت تیزی سے بدلتے، سمٹتے جدید ترقی یافتہ سائنسی معاشرے میں زندہ ہیں۔ ایک زندہ معاشرہ اپنے نوجوان سے مطالبہ کرتا ہے کہ وہ اس کی زبان، ادب، تاریخ، روایات کو اچھی طرح سمجھے جن کی وجہ سے اسے ایک امتیازی حیثیت حاصل ہے اور ساتھ ہی بقا اور ترقی کے لیے جدید سائنسی اور تکنیکی تقاضوں کے ساتھ بھی چلے کیونکہ معاشرے کے پیش نظر اہم ترین چیز حال اور مستقبل کی فلاح و بہبود ہونی چاہیے۔

مذہبی تعلیم کے حوالے سے اس وقت ایک دلچسپ پہلو سامنے آیا جب ایک مغربی ملک میں لوگوں سے ان کی رائے پوچھی گئی تو اکثریت نے مذہبی تعلیم دینے کی حمایت کی حالانکہ اس معاشرے کے صرف دس فیصد لوگ ہی عبادت گاہوں میں جاتے تھے۔ کیا یہ عوام کی غیر معقولیت اور منافقت کی کلاسیک مثال ہے۔ یہ کیسے ہو سکتا ہے جو لوگ اپنی زندگی میں مذہب کو بہت کم اہمیت دیتے ہیں۔ وہ بڑے خلوص سے چاہتے ہیں کہ ان کے بچوں کو مذہب کی تعلیم دی جانی چاہیے...... دراصل ہمارے لاشعور میں ایک خواہش ایسی بیٹھی ہے جو انسان کو شریف النفس بنے دیکھنا چاہتی ہے جب کہ زندگی کی عملی حقیقتیں اور مفادات کا ٹکراؤ اسے ایسے مثالی کردار میں ڈھلنے سے روکتے ہیں۔ عام آدمی اس سارے پیچیدہ عمل کو نہ سمجھ سکتا ہے نہ ہی وہ اس چکر میں پڑنا چاہتا ہے چنانچہ جو وہ خود نہیں کر سکا (نہ کوئی کر سکتا ہے) وہ خواہش رکھتا ہے کہ آنے والی نسلیں، مثالی شرافت کا روپ دھار لیں اس لیے اس کی شارٹ کٹ راہ کے طور پر اسے مذہب ہی نظر آتا ہے۔

اس لیے کہ مذہب کو ہمیشہ مثالی بنا کر پیش کیا جاتا ہے مزید برآں ہر مذہب کے ماننے والوں نے دور ماضی کا کوئی سنہرا اور مثالی دور اپنے ذہنوں میں بسا رکھا ہوتا ہے جس کا حقیقی تاریخ میں کوئی ثبوت نہیں ملتا......اس زمین پر کبھی بھی ایسا معاشرہ تشکیل نہیں پایا۔ جب انسان فرشتے بن گئے ہوں۔ ''سنہرے سے سنہرے دور'' میں بھی باہمی رقابتوں اور مفادات کے ٹکراؤ کا عمل جاری رہا ہے دراصل انسانی سائیکی کے دو پہلو ہیں۔ اس کا ایک حصہ مضطرب مزاج ہے۔ وہ ہمیشہ بے چین رہتا ہے۔ تبدیلی چاہتا ہے جب کہ دوسرا حصہ سکوت پسند ہے' شانتی چاہتا ہے' ٹھہراؤ اور سکون مانگتا ہے۔ عملی زندگی کی نہ ختم ہونے والی تگ و دو میں مصروف بالغ معاشرہ جب آنے والی نسل کے لیے مذہبی تعلیم کا مطالبہ کرتا ہے تو دراصل وہ چاہ رہا ہوتا ہے کہ جو سکون انھیں میسر نہیں آیا شاید اسے آنے والی نسلیں حاصل کر پائیں......لیکن یہ سارا خود فریبی کا کھیل ہے۔ نوجوان نسل نے خواہ کتنی ہی مذہبی تعلیم حاصل کی ہو......عملی زندگی میں اسے روحانی سکون کی نہیں...... مادی احتیاجات کی ضرورت ہوگی...... چنانچہ وہ بھی سکون سے اتنی ہی دور رہے گی جتنی سابقہ بالغ نسل......ہم مانیں یا نہ مانیں مذہب عملی زندگی کا مکمل طور پر احاطہ نہیں کر سکتا......اس لیے وہ ہمیشہ پارٹ ٹائم حصول ثواب تک محدود رہ جاتا ہے۔ باقی زندگی کا سارا کھیل مفادات کی تنی رسی پر چل کر کھیلا جاتا ہے۔

دینیات کے استادوں کا یہ شکوہ بڑا پرانا ہے کہ طلباء دینیات کو ایک بور مضمون سمجھتے ہیں۔ ان کے لیے یہی سخت ترین کام ہے کہ وہ کس طرح اس مضمون میں طلبا کی دلچسپی پیدا کریں تا کہ وہ اس مضمون کو بھی سنجیدگی سے پڑھیں اس کی وجہ وہ یہ بتاتے ہیں کہ مادہ پرستی بڑھ گئی ہے اس لیے نوجوانوں کی مذہب سے دلچسپی نہیں رہی۔ اگر حقائق زندگی یہی ہیں تو ہم اسے قبول کیوں نہیں کرتے۔ مشاہدے کی بات ہے طلبا کو اگر دینیات کے پریڈ میں اپنی مرضی سے بیٹھنے کی آزادی دی جائے تو 90 فیصد طلباء کلاس سے اٹھ کر چلے جائیں۔

طلباء کی اس مضمون میں بوریت کی مندرجہ ذیل وجوہات ہیں۔

(i) اس مضمون میں ایک ہی مواد کی بار بار تکرار کی جاتی ہے' کوئی نئی بات سامنے نہیں آتی۔

(ii) دینیات ایک یک طرفہ مضمون ہوتا ہے اس میں صرف سننا ہوتا ہے جو کچھ کہا جا رہا ہوتا ہے اس پر نہ کسی سوال کی اجازت ہوتی ہے نہ اس میں غور وفکر کرنے کی کوئی گنجائش...... کہ جو کچھ کہا جا رہا ہے اس کی تصدیق و تحقیق ہی کر لی جائے چونکہ طلباء اس مضمون میں خود کو شریک نہیں کر سکتے لہٰذا وہ بوریت محسوس کرتے ہیں۔

(iii) چونکہ اس میں عملی زندگی کے سیاق و سباق کے بغیر پند ونصائح ہوتے ہیں۔ نیکی و پرہیزگاری کی بڑی بڑی باتیں ہوتی ہیں جو عملی زندگی میں کہیں نظر نہیں آتیں چنانچہ طلباء اسے ایسا مضمون سمجھنے لگتے ہیں جس کا زندگی کی حقیقتوں کے ساتھ کوئی تعلق نہیں۔

(iv) مذہب چونکہ بطور عقیدہ سامنے آتا ہے جسے ہر فرد کو پیدائشی طور پر مان لینا ہوتا ہے تو طلباء نفسیاتی طور پر سوچتے ہیں کہ اسے جب سچا مان لیا ہے تو پھر بار بار تکرار کے کیا معنی؟......

ماہرین تعلیم کے سامنے پھر یہ سوال آیا کہ کچھ اور بھی تو مضمون ایسے ہو سکتے ہیں جنھیں طلباء غیر دلچسپ اور بے وقعت سمجھتے ہوں کیا انھیں ترک کیا جا سکتا ہے تو یہ بات واضح ہوئی کہ معاشرہ اگر دینیات پڑھانا ضروری سمجھتا ہے تو پھر اس کا انداز دلچسپ اور معروضی ہونا چاہیے تا کہ وہ عقائد کا پلندہ نہ بنے بلکہ زندگی اور کائنات کو سمجھنے کا ایک مختلف انداز فکر ہو جسے فلسفہ و حکمت کے رنگ میں رنگا جا سکے...... دینیات کی پڑھائی میں عقلیت کا دامن نہیں چھوٹنا چاہیے۔ دوسری بات جو ہمارے اپنے حوالے سے نہایت ضروری ہے وہ یہ ہے کہ بہت چھوٹی عمر کے بچوں کو مذہبی تعلیم دینا' جدید سائنسی نظریات کے منافی ہے' ماہرین تعلیم ونفسیات کا کہنا ہے کہ مذہب مابعدالطبیعیاتی اور تجریدی مسائل پر مبنی ہوتا ہے جو بچے کی فہم و فراست سے بالاتر ہوتے ہیں۔ بچہ ان کا رٹا لگا لے گا اور بلا سوچے سمجھے وہ انھیں اٹھائے پھرے گا۔ چھوٹی سی عمر میں بچے پر عقائد کی بھرمار اس کے ذہن کی نشوونما کو روک دے گی اور اس کے سوچنے سمجھنے کی صلاحیتیں مفلوج ہو جائیں گی۔ چھوٹی عمر کے بچوں کو وہ چیزیں بتانی اور سکھانی ہوتی ہیں جو اس کے آس پاس ہوتی ہیں...... یہ ذہنی تشدد

کے مترادف ہے کہ بچے کو آسمان سے پرے لے جایا جائے اور وہاں کی باتیں بتائی جائیں......وہ ثواب و گناہ' پاک و ناپاک' کفر و ایمان' مقدس اور غیر مقدس جیسی تجریدی اصطلاحوں کو سمجھنے سے قاصر ہوتا ہے اور اس عمر میں یہ باتیں اس کا مسئلہ بھی نہیں ہوتیں۔ یہ بالغ معاشرے کی کم نگاہی کی دلیل ہے جو بچوں کی معصومیت کا ناجائز فائدہ اٹھائے اور نہایت کچی عمر میں ان پر ایسے عقائد کو ٹھونس دے جن کی انھیں کچھ خبر نہیں......اگر ہم واقعی تعلیم کے مقاصد حاصل کرنا چاہتے ہیں اور سوچنے سمجھنے والی نسلیں پیدا کرنا چاہتے ہیں تو پھر پرائمری تعلیم سے ہمیں دینیات کے مضمون کا خاتمہ کر دینا چاہیے اور اس کی بجائے سیدھی سادھی اخلاقیات پڑھائی جانی چاہیے جس کا تعلق ان کی عمر سے ہو تا کہ عقائد میں منقسم ہونے سے پہلے بچوں پر مشترک انسانیت کا رشتہ واضح ہو جائے۔ جہاں تک اپنے مذہب سے تعارف کا تعلق ہے وہ انھیں غیر رسمی طور پر اپنے ماحول اور گھر سے ہو جائے گا البتہ ایلیمنٹری اور ثانوی تعلیم کے دوران اسے ایک باقاعدہ مضمون کی شکل میں داخل کیا جا سکتا ہے اور جیسا کہ پہلے بتایا جا چکا ہے اس کا مطلب بھی مذہبی بنانا نہیں بلکہ مذہب کی تعلیم دینا ہونا چاہیے۔

چھوٹے چھوٹے بچوں کے دینیات کے نصاب میں ہم نے لمبے لمبے مقدس متن زبانی یاد کرنے کے لیے رکھے ہوئے ہیں اس سے دور س منفی نتائج نکلتے ہیں' بچوں کو رٹا لگانے کی عادت پڑ جاتی ہے وہ دیگر مضامین کے سوالوں کا بھی بلا سوچے سمجھے رٹا لگا لیتے ہیں اور ٹیچر کے حکم پر ہاتھ باندھے' آنکھیں بند کیں اور دینیات کی سورتوں کی طرح فر فر سنا دیا اور ٹیچر صاحبان خوش کہ بچے نے کیا رٹا لگایا ہے...... پھر بچوں کی دینیات میں یہ لکھا ہوتا ہے کہ خدا نے زمین' چاند' سورج' ستارے بنائے' درخت اس نے بنائے' پھول پودے اس نے اگائے...... پہلی بات تو یہ ہے کہ اس وقت بچوں کا یہ مسئلہ نہیں ہوتا کہ جو چیزیں نظر آ رہی ہیں وہ کس نے بنائی ہیں اور نہ ہی خدا نے بنائی ہیں والی بات کو وہ سمجھ سکتا ہے۔ البتہ اس کا منفی اثر یہ ضرور ہوگا کہ دنیا کی سب چیزیں بنی بنائی ہیں اور کسی خدا نامی غائب ہستی نے بنائی ہیں۔ اس کے بعد جب سائنس اسے یہ بتائے گی کہ وہ

چیز ارتقائی مراحل سے بنی ہے اور تخلیق کا عمل مسلسل جاری ہے۔ تو وہ اسے کبھی بھی قبول نہیں کرے گا۔ لہٰذا سائنس پڑھنے کے بعد بھی اس کی فکر غیر سائنسی بن کر رہ جائے گی۔ اسی طرح یونیورسٹی کی سطح تک دینیات (Theology) کے الگ شعبے کے سوا کسی اور شعبے کے نصاب میں اس مضمون کی شمولیت کوئی معنی نہیں رکھتی۔ اس کا صرف ایک ہی مطلب نکلتا ہے کہ معاشرے کے نوجوان جب خود کو عملی زندگی میں داخل ہونے کے لیے پیشہ ورانہ اور خصوصی (Specialised) تعلیم حاصل کر رہے ہوں تو ان کی توجہ بٹا دی جائے وہ نہ دین کے رہیں اور نہ دنیا کے۔ ہمارا بالغ معاشرہ ایسے ہی نمونے کی تصویر ہے۔ جوان نسل کو دین اور دنیا کا ملغوبہ دیں گے تو ان کے سامنے نہ کوئی رستہ واضح ہوگا نہ کوئی سوال۔ کرپٹ ہونے کے سوا کوئی راہ باقی نہ بچے گی۔

❖......❖......❖

قومی تہذیب اور ہندستانی مسلمان (۴)

عربی اسلامی مدارس کا نصاب و نظامِ تعلیم

اور

عصری تقاضے

سید اوصاف علی
عابد رضا بیدار

رامپور انسٹی ٹیوٹ آف اورینٹل اسٹڈیز
۱۹۶۹ء

عابد رضا بیدار

برقے کہ بخود پیچد، میر دبسحاب اندر

یہ مسئلہ زیر بحث کیوں آیا؟

ایک تو اس لئے کہ اب یہ ایک عام خیال ہو گیا ہے کہ عربی و اسلامی مدارس کے فارغ التحصیل طلباء اپنے سماج کے لئے تو فائدہ بخش عنصر بننے کے بجائے طفیلے (PARASITES) بنجاتے ہیں۔ دوسرے یہ کہ انہی مدارس کے زائیدہ عناصر ہوتے ہیں جو ہر اس اقدام کی راہ میں رکاوٹ بنتے ہیں جو ذہنی نوع کی ترقی کیلئے اٹھایا جاتا ہے۔ تیسری اور آخری بات یہ ہے کہ اب ان مدارس سے نہ کوئی شاہ ولی اللہ پیدا ہوتا ہے نہ ابن سینا، نہ غزالی، نہ ابنِ رشد۔ ان کے تلامذہ میں نہ وسعت نظر آپاتی ہے نہ جرأت افکار نہ مستحکم کردار! یہ ابوحنیفہ اور شافعی کو پڑھتے چلے آرہے ہیں مگر خود ان میں کوئی ابوحنیفہ کوئی شافعی، نہیں پیدا ہوتا۔ نئی فکر یا ذاتی تفکر کے نام سے کانپتے ہیں اور (INITIATIVE) لیتے ہوئے ڈرتے ہیں اور لوگوں میں تقلید جامد، غیر سائنسی خیالات اور مذہب کے ناتربیت یافتہ تصور کو پھیلانے میں ایک وسیلہ ثابت ہوتے ہیں۔

یہ سب کیوں؟

ان کا اس طفیلے پن، اس ظلمت پسندی اور اس جامد تقلید کے کچھ اسباب ضرور ہیں۔ کچھ کمی ہے اس نظام و نصاب میں، اس طریق درس و تدریس میں جو ہمارے یہاں عرصۂ دراز سے اور اپنی بالکل موجودہ ہیئت میں کم سے کم عہد

اورنگ زیب سے شروع ہوتا ہے۔ اس کمی کو دور کرنے کے لئے مکمل اوور ہالنگ، (OVER-HAULING) کی ضرورت ہے یا معمولی مرمت سے کام چل جائیگا؟ پچھلے اصلاحی اقدامات میں ندوۃ العلماء۔ یا میر عرب مدرسہ بخارا یا تازہ ترین، جامعۂ زیتون اور جامعہ ازہر اصلاحی قانون، کسے رہنما بنایا جاسکتا ہے؟

اور سب سے بڑھکر یہ کہ کیا دینی و دنیوی تعلیم کی تقسیم چلتی رہے گی؟ تہذیبِ اسلامی کو ارتقا کے کسی دور میں جانے کس خدا کے بندے نے جان و تن کی دوئی کی غلط اندیشی کی ابتدا کر دی جس نے تعلیم کے میدان میں علم الادیان اور علم الابدان کی بناء ڈالدی، ایسی کہ دونوں ایک دوسرے کا منھ دیکھنے کے بھی روادار نہیں رہے۔ کیا واقعی علوم کو مادّی اور روحانی حصّوں میں بٹا رہنے دینا چاہیئے؟ خود علم الادیان کی تفہیم کی خاطر ہی ان ناگزیر علوم کا مطالعہ کیا ضروری نہیں ہے جو TOOLS کا کام دیں گے؟

ہمارے مفکروں میں ایک طبقہ کا خیال ہے کہ اس نظامِ تعلیم ہی کو یکسر پلٹ دینا چاہیئے کہ یہ قطعی ناکارہ ہو چکا ہے۔ دوسرے طبقہ کا خیال ہے کہ اسے جوں کا توں برقرار رکھنا چاہیئے کہ اس کی اپنی ایک افادیت ہے اور یہ کہ روزگار کا جہاں تک تعلق ہے تعلیم کو ذریعہ معاش بنانا ضروری نہیں اور ــــ اس تعلیم کے بعد، جیسے کسی دوسری تعلیم کے بعد ــــ کوئی بھی آزاد پیشہ اختیار کیا جاسکتا ہے کوئی ہنر بھی سیکھا جاسکتا ہے، وغیرہ،

اور ایک تیسرا طبقہ ہے جو اس نظام میں اصلاح کر کے اسے برقرار رکھنا چاہتا ہے۔

انسانی شخصیت اپنے اظہار کے لئے ایسی بے چین واقع ہوئی ہے کہ محض بہانے ڈھونڈھتی ہے یہ بہانے اسے تعلیم و تربیت میں علوم و فنون میں مل جاتی ہیں۔ دنیا میں سب کوئی تو سب کچھ کرنے سے رہے لیکن جو جس میدان میں نکل گیا اور وہ اس کی طبیعت کے مناسب حال بھی ہو گیا تو وہی اس کے جوہر چمکاتے

کا باعث بھی بن جاتا ہے (جس نے جو عالم بنا ڈالا وہ اس کا ہو گیا) اس میں نہ کسی ایک کی فضیلت کو دخل ہے نہ کسی دوسرے کی حقارت کو! کوئی علم یا فن نہ بہ ذاتِ خود بڑا ہے نہ چھوٹا۔ شخصیت کے امکانات بقدر اس علم یا فن میں گہرائی گیرائی یا وزن بھی ہوتا ہے: یعنی، ہر علم اور فن شخصیت کے لئے اوپری جلا کا کام کرتا ہے کہ وہ جوہر ہے اور تعلیم محض عرض۔ اہم چیز جو ہے وہ تو شخص ہے نہ کہ اس کا لباس جو اس نے تعلیم کے نام پر پہن رکھا ہے۔

یہ الگ بات ہے کہ ہر شخص کی شخصیت ہر علم یا ہر فن میں نہیں چمک پاتی۔ جیسا کہ میں نے پہلے کہا؛ اس کے لئے مناسبت یا ذہنی موافقت ضروری امر ہے — یا پھر شاید یہ بات ہو کہ: ہر شخص کی شخصیت بھی تو نہیں ہوا کرتی۔ مکھی مچھر بھی تو خدا ہی کی مخلوق ہیں۔ دسویں درجہ یا اور اس سے پہلے گاندھی جی کے جو جو ہم مکتب تھے ان میں سے کتنوں کے نام آج ان کے شہر والے بھی جانتے ہیں!! ذاکر حسین کے انٹر اور بی اے کے ساتھیوں میں کتنوں کو آج علی گڑھ بھی جانتا ہے!!

غرض اس سے نہیں کہ کوئی علم و فن کی کس شاخ میں اختصاص حاصل کر رہا ہے اصل چیز اس علم و فن کی تعلیم و تدریس کا پیرایہ اور نظامِ کار — اور اس سے بھی بڑھ کر زندگی کے ساتھ اس کا ربط ہے۔ ایلوپیتھی کو لازماً طب یونانی پر فوقیت نہیں ہے لیکن یہ اس وقت جب طب یونانی میں کسی مسیحا نفس کی بدولت نئی زندگی کی لہر دوڑ چکی ہو۔ اور وہ جدید تر تقاضوں سے ہم آہنگ ہو چکی ہو۔ اجمل خاں نے یہی کرنے کی ایک کوشش کی تھی۔ اردو ادبیات کا پروفیسر لازماً زندگی میں بظاہر کام آنے والے معتبر قسم کے مضامین کے پروفیسروں سے کم تر نہیں ہوتا۔ وہ کبھی کبھی — جب اس مضمون سے شخصیت ہم آہنگ ہو جاتی ہے تو — رشید احمد صدیقی بن جاتا ہے جو علی گڑھ کے عہدِ اخیر کی آبرو کا ایک پائندہ نشان بن جاتا ہے عربی کا فاضل لازماً ملا ہی نہیں بنتا ڈاکٹر علیم بھی بن جاتا ہے اور دینیات

کا حصول لازماً دور رکعت کا امام ہی نہیں بنتا پاکستانی سیاست اور اسلام کا ایک اہم نام ابوالاعلیٰ مودودی، اور ہندوستانی سیاست اور اسلام کا ایک سرکردہ نام ابوالکلام آزاد بھی بن جاتا ہے کبھی کبھی تو ایسا ہوتا ہے کہ تعلیم کسی چیز کی ہوتی ہے اور شخصیت اپنا وسیلہ اظہار کہیں اور ڈھونڈتی ہوتی ہے بطب کا فاضل براؤن، ادبیات فارسی میں ، قانون کا ماہر عبدالودود ادبیات اردو میں!! اقتصادیات کا ماہر ذاکر حسین تعلیمات اور اخلاقیات میں!!!

بالآخر شخص اہم ہے نہ کہ ذریعہ! ـــــ ذریعہ تعلیم!!

اس لئے: یہ قدیم مدارس عربیہ و مشرقیہ و اسلامیہ کوئی ایسی چیز نہیں جسے ہم بالکل از کار رفتہ قرار دے کر میوزیم میں بھیجنے کا سامان کرنے کی بات سوچیں۔ انہی مدارس نے ہند اسلامی کی ممتاز غیر معمولی اور عظیم شخصیتوں کو جنم دیا۔ لیکن اب بدلتے ہوئے حالات کے ساتھ ان میں بعض اصلاحیں، ترمیمیں اضافے اور تبدیلیاں ناگزیر ہیں۔ اگر بدستور ان سے بڑی شخصیتیں ایک بڑی تعداد میں ڈھالنے کا کام لیا جانا جاری رکھنا ہے! بدلتے ہوئے حالات سے مراد نئی آگہی۔ علوم کے نئے افق اور تعلیم و تدریس کے نئے طریق کار ہیں۔

مقصود صرف نئے زاویوں، نئی جہتوں، نئے امکانات اور نئی بصیرتوں سے آشنا کرانا ہے۔ جن سے آپ آنکھیں موند لیں قرآن کے وجود کو جھٹلانے کا یہ کوئی معقول ثبوت تو نہیں ہوگا، وہ تو زمانے کے ساتھ ساتھ سفر کر کے آپ کے وجود کو جھٹلا دیں گی ـــــ اور کیا ایسا ہو نہیں رہا ہے!!!

قبل ازیں جو لوگ اس بارے میں سوچتے اور لکھتے رہے ہیں ان میں عہد جدید کی بات غالباً شبلی سے شروع ہوتی ہے جنہوں ۱۹۰۴ء میں سب ایسی بنیادی حقیقتیں کو پا لیا تھا جو آج بھی بہتوں کی نگاہوں سے اوجھل ہیں ان کا خیال تھا کہ اس نظام میں مندرجہ ذیل نقائص ہیں:

کتابیں نہ کہ علوم۔ آزادانہ کے بجائے پابندِ نظر کی تخلیق اور علومِ دینی اور اسی حد تک جو یونانیوں سے عربوں نے لئے تھے۔ اس کے بعد جو ترقی ہوئی اس سے قطعی ناواقفیت۔

آصف فیضی نے اپنی تنقید میں جن مضامین کو شامل کرنے پر زور دیا ہے ان میں تقابلی مذاہب کا جدید علم خاص طور سے "قابلِ ذکر" ہے۔ انہوں نے سامی زبانوں اور اہم جدید زبانوں کا شمول بھی ضروری قرار دیا ہے۔

ابوالحسن علی ندوی نے جو کچھ لکھا ہے وہ اس سلسلہ کی تازہ ترین فکر سمجھنا چاہیئے۔ اس کی اس لحاظ سے بھی اہمیت ہے کہ وہ دارالعلوم ندوۃ العلماء کے ناظم بھی ہیں، اور دنیائے اسلام میں درجۂ اوّل کے مفکر بھی سمجھے جاتے ہیں۔

"کسی ادارے یا کسی زندہ جماعت کے لئے اپنی عمر میں صرف ایک بار حقیقت پسندی سے کام لینا، مادّی نظام کے اندر ضروری تبدیلی پیدا کرنا اور اپنے آپ کو ہم آہنگ بنا کر ہی کوشش کرنا کافی نہیں۔ ... کسی ادارے کی افادیت، عملی زندگی میں اس کا مقام اور وہ رول جو وہ ادا کرتا ہے تنہا اس کی حیات کا ضامن ہے؛

... تعلیم کی موجودہ ثنویت یا دوئی غیر اسلامی اقتدار کے عہد کی بدعت ہے۔ پہلے ہمارا نظامِ تعلیم وحدانی اور سالمیت پر مبنی تھا۔ ہمارا قدیم نصابِ تعلیم جس کی درسِ نظامی نمائندگی کرتا ہے، مسلمانوں کے عہدِ حکومت میں ملک کا واحد نظامِ تعلیم اور ثقافت: ذہنی تربیت کا واحد ذریعہ تھا۔ یہ جہاں محدث، فقیہ اور مدرس تیار کرتا تھا، وہاں سول سروس کے عہدہ دار اور ارکانِ سلطنت بھی مہیا کرتا۔ اس درس کی پیداوار جس طرح ملا محب اللہ بہاری اور ملا عبدالحکیم سیالکوٹی تھے اسی طرح علامہ سعد اللہ وزیر سلطنت بھی تھے۔ یہی حال دوسرے ملکوں میں بھی تھا کہ دینی و دنیوی تعلیم کے دو الگ الگ نصاب اور نظام نہیں تھے چنانچہ سب کو معلوم ہے کہ مشہور ریاضی داں شاعر عمر خیام اور سلطنتِ سلجوقیہ کا وزیر با تدبیر نظام الملک طوسی دونوں ایک ہی حلقۂ درس کے شریک اور ایک ہی تعلیم کے پیداوار تھے!"

اتنا کچھ لکھنے کے بعد اپنی اصلاحی تجاویز اس طرح دی ہیں:

"پرائمری اور مڈل کے مرحلے تک ایسا مشترک نصاب تعلیم بنے جو تمام مسلمان بچوں کے لئے قابل استفادہ ہو۔ اور جو ان کو اسی معیار کی تعلیم دے جسکے حصول کے لئے ان کو سرکاری مدارس اور اسکولوں کا رخ کرنا پڑتا ہے اس اضافے کیساتھ کہ اسمیں دینیات کا عنصر نمایاں ہو۔ اخلاقی اور دینی تربیت کے لئے بہتر ماحول اور تعلیمی نتائج عام سرکاری اسکول سے بہتر ہوں۔

"اس مرحلے کے بعد ثانوی تعلیم کے ساتھ جدید ضروری مضامین سائنس، جغرافیہ، تاریخ اور انگریزی وغیرہ کی تعلیم ہو۔ اس مرحلے کے بعد اب طلباء میں پوری احتیاط اور دقت نظر کے ساتھ انتخاب کیا جائے جو لوگ اس تعلیم پر اکتفا کرنا چاہیں وہ دوسرے میدانوں کی طرف رخ کر سکتے ہیں۔ اگر مزید تعلیم کے لئے اسکول اور کالجوں کا رخ کرنا چاہیں تو وہ ایسی حالت میں وہاں جائیں گے کہ وہ ضروری دینی واقفیت حاصل کر چکے ہوں گے۔ ان کے ذہن میں ایک بنیاد پڑ چکی ہوگی، عربی سے ان کو ایسی مناسبت پیدا ہو چکی ہوگی کہ وہ اگر اپنے آئندہ تعلیمی مرحلے میں عربی کو بطور زبان کے لینا چاہیں تو وہ اس میں دوسروں کے مقابلے میں زیادہ کامیاب رہیں گے۔

"اس مرحلے کے بعد عربی تعلیم و علوم دینیہ کو جاری رکھنے کی اجازت ان لوگوں کو دی جائے گی جن کے اندر ذہانت، عربی علوم کی تکمیل کی صلاحتیں اور شوق و ولولہ پایا جائے اور وہ دینی علوم کی خدمت کو اپنا بنانے پر آمادہ اور تیار ہوں، اور جو دلی لگن اور یکسوئی کے ساتھ اس سلسلہ کی تکمیل کر سکیں۔"

(ندوۃ العلماء کا کتابچہ ۶۷ — ۶۸ء)

لیکن مولانا سے پہلے ایک بہت وسیع النظر عالم جسکی فراست ایمانی کی داد کچھ آنے والے زمانہ ہی دے سکے گا، اس نے اس موضوع پر ایک بیش بہا کتاب بھی لکھی ہے، ۱۹۵۳ء میں اس نے اپنی فکر کا نچوڑ اس طرح لکھا تھا:

"ایک نیا ہندوستان پیدا ہو چکا ہے اور پیدا ہو رہا ہے اس وقت وہی

اس ملک میں محمد رسول اللہ ﷺ کے دین کی خدمت کا فرض ادا کر سکتے ہیں۔ جو آنے والے حالات سے مناسبت پیدا کرنے کے لئے ذرائع سے اپنے آپ کو مسلح کر رہے ہوں۔ سوچنے کی بات ہے، اسلامی علوم کو ہندی قالب اور ہندی مزاج کے مناسب بنانے کے لئے کیا کرنا چاہیئے؟ ضرورت ہے کہ اس سوال کی اہمیت کا اندازہ کیا جائے اور "فانفروا خفافاً و ثقالاً" جس سے جیسا ممکن ہو اپنے آپ کو تعلیمی زندگی کے مغتنم دور میں تیار کرلے۔

ہندوستان سے باہر اسلامی درسگاہوں میں جو اصلاحیں ہوئی ہیں ان میں سوویت وسط ایشیا کی اصلاحیں اس لحاظ سے مفید مطلب نہیں ہیں کہ وہاں ان لوگوں کا مقصد امام اور موذن ہی تیار کرنا ہے تاہم قابلِ ذکر بات یہ ہے کہ انہوں نے حدیث و تفسیر، لغت صرف و نحو، قرارت و تجوید اور اصول دین کے بنیادی مضامین کے ساتھ ساتھ تاریخ جغرافیہ، حساب، روسی زبان، مادری زبان، اور سوویت دستور کے مضامین بھی چار سالہ کورس میں شامل رکھے ہیں (ادریمیتو مادرنو: اگ ۶۵۴)

تیونس کی مشہور اسلامی درسگاہ جامعہ زیتونہ کی کایا پلٹ البتہ قابل ذکر ہے وہاں کے لوگوں کا اصرار تھا کہ تاریخ قانون، تاریخ مذاہب، عمرانیات، تاریخ عرب، تاریخ عالم، مسلم فلسفہ، طبیعیات، کیمسٹری اور ریاضیات کے ساتھ کوئی ایک بیرونی زبان بھی نصاب میں شامل رہے اور یہ کہ یہ سب علوم باہر سے ماہرین آکر پڑھائیں۔

معمولی پیوند کاری چلتی رہی تا آنکہ ۱۹۵۶ میں جب آزادی ملی تو فوراً پرائمری اور سیکنڈری حصے جامعہ سے الگ کر دیئے گئے اور مسجد کے بجائے وزارت تعلیم کے تحت ان کی خود مختار حیثیت کر دی گئی۔ زیتونہ خود بھی ایک پبلک ادارہ ہو گئی جس کا ناظم حکومت مقرر کرنے لگی۔ اور اس کی حیثیت دینیات کے مطالعہ کیلئے ایک فیکلٹی کی سی ہو گئی جس میں ایک زبان و ادب عربی کا شعبہ تھا ایک شریعت

اسلامیہ کا۔ پھر جب ۱۹۶۰ء میں ٹیونس یونیورسٹی وجود میں آگئی تو زیتونیہ اس کی ۶ فیکلٹیوں کے منجملہ دینیات اور علوم مذہبی فیکلٹی کے نام سے نئے دور میں داخل ہوئی نصاب میں تاریخ مذاہب، تاریخ فقہ، تاریخ تونس باقاعدہ داخل ہو گئے۔ اور زبانوں میں یونانی اور فارسی — اور فرنچ یا انگریزی میں سے کوئی ایک۔

اکتوبر ۱۹۶۱ء کے قانون کی رو سے دینی تعلیم کے لیئے دیا جانے والا وقت تو کم کر دیا گیا لیکن مواد بڑھا دیا گیا۔ قانون کی تشریح میں تفصیل سے بتایا گیا کہ تونس اسلامی روایات سے وابستہ ملک ہے اور یہ روایات قائم رکھنی ہیں اس لیئے یہاں پہلے سال سے بچہ کو روحانی ماحول مہیا کیا جائے گا جس سے مذہب کا رول اور قدر و قیمت پہچاننے میں آسانی ہوگی۔ اسے اسلام کی بنیادی باتیں، اور عمل کرنا سکھایا جائیگا اب تک کی روش کے برخلاف صرف حفظ قرآن کافی نہیں سمجھا جائے گا، بلکہ تفسیر قرآن بھی، اور اس سے بھی آگے یہ بھی کہ اسے زندگی میں کیسے برتا جائے تاکہ قرآن سے محبت بھی ہو اور لفظی کج بحثیوں سے بھی نجات ملے۔ پھر یہ کہا گیا کہ سیکنڈری مرحلے پر مطالعہ دین کے سائنسی طریقہ کار پر زور ہونا چاہیئے جس میں سماجی نفسیاتی اور اخلاقی عوامل بھی زیر مطالعہ رہیں۔ مختصر یہ ہے کہ گویا افکار اسلامی کا ایک عمرانی مطالعہ ہو یعنی SOCIOLOGY OF RELIGION۔

بالآخر اس بنیاد پر نظام و نصاب کی نئی تشکیل ہوئی اور ۴ سال لائسنس کورس، ۳ سالہ ڈپلوما کورس، اور ۴ سالہ ڈگری کورس طے پایا۔ ڈگری کلاس کے طلبا پہلے دوسرے سال فلسفہ، لسانیات، تاریخ، ایک بیرونی زبان — اور قرآن و حدیث؛ اور تیسرے چوتھے سال میں قرآن و سنت کے ساتھ افکار اسلامی فلسفہ، تاریخ مذاہب؛ فرق اسلامیہ تصوف اور تاریخ میں تخصص کیا پھر اصول فقہ، تاریخ فقہ میں تخصص جس کے ساتھ سوشیالوجی کے ادارے اور تاریخ ضروری رکھی گئی (مسلم ورلڈ: اپریل ۶۹ء)

ان سب اصلاحوں میں ایک شعوری مقصد واضح ہے: یہ کہ پیوند کاری ہیگا

ہے یہ کہ چند گھنٹوں کے لئے سائنس کی ابتدائی تعلیم دیے گئے دینیات کی فیکلٹی کو جدید نہیں بنایا جا سکتا! یہ کہ دینیات جو نئے سوال پوچھتی ہے۔ اب قرآن کے لئے ایک نئی اپروچ درکار ہے: دین و دانش میں کیا رشتہ ہو؟ حدیث کے مطالعہ کے لئے روایتی اور جدید سائنسی طریقہائے کار میں کیا ربط ہو؟ الوہیت اور وحی، مذہب اور فلسفہ دونوں کے نقطۂ نظر سے اب کس طرح سمجھ میں آتے ہیں؛ مصری یونانی؛ روحی علم الاصنام اور ہندو مذہب، بدھ مذہب، کنفیوشس کا دین اور عیسائیت کا مطالعہ ــــ یہ سب اس نئی آگاہی کی نشاندہی کرتی ہیں کہ نئے علوم سے اسلام کو کیسے مربوط کیا جائے! اور کیسے اس کی تشکیل جدید کی جائے!!

ازہر کا قانون اصلاح سب سے زیادہ اہم اور دور رس نتائج کا حامل ہے۔ ازہر کو عالم اسلام میں ایک ممتاز دینی درسگاہ کی حیثیت سے جو احترام حاصل رہا ہے، اس کی وجہ سے اس کے اندر کسی بھی نئی تبدیلی کا جلد یا بدیر اسلامی معاشرہ پر اثر پڑنا لازمی ہے یہ قانون بھی ۱۹۶۱ء ہی میں بنا (مڈل ایسٹ جرنل: ۱۹۶۶ء)

ازہر کے سلسلہ میں نئے مصر کے مفکروں کا کہنا تھا کہ اس نے جو ایک عرصہ تک بیرونی دباؤ کے مقابلہ پر اپنے کو ریزرو کر کے بچائے رکھا، اب جب ریزرورشنے کی ضرورت باقی نہیں رہی ہے اور زندگی اس کے چاروں طرف پوری قوت سے

ابل پڑی ہے، نئے تقاضوں سے ہم آہنگی اس کے لئے ضروری ہو چکی ہے تاکہ وہ دین کا بھی دفاع کر سکے اور اسلامی ورثہ کی بھی حفاظت کر سکے یہ مسئلہ اسطور پر سامنے آیا تھا کہ جدید یونیورسٹیوں کے فارغ التحصیل دنیا بھر کے بارے میں جانتے تھے، مگر مذہب کے بارے میں کورے ہوتے تھے، دوسری طرف ازہر والے دینیات کے بارے میں بہت کچھ جانتے تھے مگر دنیا کے علوم میں کورے ہوتے تھے یعنی سماج سے الگ تھلگ تو کیا ہو؟ تفسیر اور مثلاً میتھیمیٹکس ساتھ ساتھ کیسے جائے؟ سوال طالب علم کے لئے کام کے قابل برداشت بوجھ کو بھی تھا!

ازہر اصلاحی قانون نے مندرجہ ذیل امور کو اپنا ہدف بنایا:

(۱) ایسے اسکالر پیدا کرنا جو علوم دینی سے واقف ہوں لیکن عملی علم و تجربہ سے بھی، تاکہ آئندہ کے لئے دین ان کے لئے پیشہ یا روٹی روزی کا تنہا ذریعہ بننے سے رہ جائے۔

(۲) ازہر اور دوسری جامعات کی حد بندی ختم کرنا تاکہ ازہر والے علم و عمل کے تمام میدانوں میں مساوی طور سے منافقت کر سکیں۔ (۳) علم و تجربہ کی یکساں مساوی مقدار ازہریوں کو بہم پہنچانا تاکہ وہ دانشوری اور نفسیاتی طور سے بھی دوسرے فرزندان مصر سے کسی جگہ ہیٹے نہ ہوں۔

نئے مصر کے مصلحین کا خیال ہے کہ ازہر کی اس اصلاح کے بعد مذہب جو پیشہ بننے سے بچ گیا ہے تو اس کی تجارت بھی اب آسانی سے نہ ہو سکے گی۔ دوسرے یہ کہ سماج سے کٹے ہونے کا احساس بھی ختم ہو جائے گا۔ اور تیسرے یہ کہ باہر کے ہزاروں طالب علم اب جب یہاں سے نکل کے اپنے اپنے ملکوں میں جایا کریں گے تو اپنے سماج کا قابلِ قدر حصہ بنا کریں گے نہ کہ ایک قابلِ نفرت بوجھ! ازہر جو عوام کی زندگی اور ان کے مسائل سے تعلق کھو چکی تھی، مصری قائدین کا خیال ہے تو تعمیر نو کے اس منصوبے سے ازہر کا قدیم مرتبہ واپس آ سکے گا اور ماضی اور حال کا رشتہ مضبوط تر ہو سکے گا۔ مشہور عالم شیخ محمود شلتوت نے اس سلسلہ میں بہت دلچسپ بات کہی ہے کہ نئے قانون کا منشا یہ ہے کہ "علماء اسلام کی خاطر جئیں نہ کہ اسلام کے ذریعہ" ازہر کے ریکٹر نے اس میں سلف کی علمی اور دینی روح کی بازیافت دیکھی اس طور سے کہ جس طرح "عہد گذشتہ میں کوئی عالم ایسا نہیں ہوتا تھا جسے محض عالم دین سمجھا جاتا ہو۔ اسی طرح اب عالم کا مطلب علوم کو جاننے والا لیا جایا کرے گا نہ کہ عالم دین۔ یہ الگ بات ہے کہ وہ عالم علم دین پر بھی دوسرے علوم کی طرح حاوی ہوا کرے گا۔

یہ بات بھی بطور خاص سامنے لائی گئی ہے کہ رسول کریمؐ عام زندگی کا ایسا ہی کام کاج اور بوجھ بار سنبھالے ہوئے تھے جیسے کوئی بھی دوسرا شخص؛ اور یہ کہ اسلام کبھی بھی بطور پیشہ ہمارے اسلاف کی خدمت گزاری پر مامور نہیں ہوا!

• آپ سے اپیل کی جاتی ہے کہ مسجدوں کو علم کے میناروں میں تبدیل کر دیجئے مسجدوں کو صرف نمازوں کے لئے مختص سمجھنا غلط ہے"، مصریوں کے نام اس اپیل نے اگر واقعی اثر کیا تو بہت قلیل عرصے میں کایا پلٹ جائے گی۔ اس درمیان میں مصری دانشوروں میں بحث جاری ہے کہ کیوں نہ علماء کے طبقہ کو سرے سے بالکل ختم ہی کر دیا جائے! اور یہ کہ مستقبل میں علمائے دین نہیں ڈاکٹر، انجینئر، وکیل ہوں جو دین پر بھی حاوی ہوں۔

ازہر کی تنظیم نو میں قدیم نصاب و نظام کو دو فیکلٹیوں میں بانٹ دیا ہے: علوم اسلامیہ ـــ اور علوم عربیہ۔ اور میڈیسن، بزنس ایڈمنسٹریشن، انجینئرنگ اور دوسرے کرافٹ اور زراعت کی مزید فیکلٹیوں کا اضافہ کر دیا گیا ہے اس طرح ازہر مصر کی دوسری یونیورسٹیوں کے مساوی مرتبہ کی ملک کی پانچویں یونیورسٹی بن گئی ہے۔

ازہر اور زیتونہ جیسی تاریخی اسلامی درسگاہوں میں انقلابی تبدیلیاں آچکی ہیں اور پھر دنیا اس عرصہ میں کہاں سے کہاں پہنچ گئی ہے اور آخری بات یہ کہ اپنے ملک میں خود مختارانہ طور پر ہمیں اصلاح کے پورے مواقع حاصل ہیں ـــ شاید بعض اعتبارات سے اسلامی ممالک سے بھی زیادہ! تو، گردوپیش کو نظر میں رکھتے ہوئے دنیا میں سائنس اور ٹکنالوجی کی ترقی کو دیکھتے ہوئے عالم اسلامی میں فکر کے دھارے کا مطالعہ کرتے ہوئے ـــ اور ہندوستانی مسلمانوں کو کارآمد مفید اور مہذب شہری بنانے کا نصب العین پیش نظر رکھتے ہوئے ہمیں اپنی اسلامی درسگاہوں کے نظام و نصاب میں کچھ ضروری تبدیلیاں لانی ہیں:

(۱) قرآن (سنت) کیساتھ
تقابلی مذاہب کا مطالعہ؛ علی گڑھ انداز کی جنرل ایجوکیشن؛ کم سے کم ایک مغربی زبان کم سے کم دو اسلامی زبانیں؛ تاریخ تہذیب اسلامی؛ تاریخ علوم اسلامی؛ کسی ایک علم اسلامی میں اختصاص ـــ یہ کم سے کم درجہ پر وہ متعلقہ علوم ہیں جن کا شمول ناگزیر ہے۔

(۲) ذریعہ تعلیم بہتر ہے کہ اردو کو بنایا جائے۔

(۳) مکتبوں کا درجہ رکھنے والے اداروں کی میں بات نہیں کرتا۔ ساری بڑی اسلامی درسگاہوں کو مفید اعلیٰ تعلیم کے اداروں کا درجہ دے دیا جائے اور ایک ایک مرکز ایک ایک علم کی اختصاصی تعلیم کے لئے طے پا جائے۔ چھوٹے درجے والے اداروں کو ہائی اسکولوں میں تبدیل کر دیا جائے اور رائج الوقت ہائی اسکول نصاب کو اپنا کر اپنے موجودہ نصاب کے ساتھ اس طرح جوڑا جائے کہ طالب علم پر اسکی سکت سے زیادہ بوجھ نہ پڑے۔ دوسرا بدل (ALTERNAT.VE) یہ ہے کہ ان میں (MULTI-PUR POSE) سسٹم چلایا جائے اور انڈسٹریل ٹریننگ سینٹر کے طور سے کام میں لایا جائے جہاں ان سارے پیشوں کی تعلیم دی جائے جو دوسری جگہ سکھائے جاتے ہیں۔

ان سارے اداروں کو ایک نظام میں پرو دیا جائے اور اس کے لئے ایک کونسل بنائی جائے۔

(۴) مسلم اوقاف کا سرمایہ ان اداروں کی مستقیم مالی حالت کا سدھارنے کے لئے کام میں لایا جائے۔

۱۹۵۰ء کے ایک اندازے کے مطابق ہندوستان میں قدیم انداز کی ۸۸ بڑی درسگاہیں موجود ہیں جن میں درس نظامی دیا جاتا ہے ان میں سب سے اہم دیوبند ہے جس میں ہزار بارہ سو طلبا تعلیم پاتے ہیں جو ایشیا کا ازہر کہلاتا ہے۔

۱۶۹۳ء میں اورنگ زیب کے زمانے میں فرنگی محل میں اس سلسلہ کی بنیاد پڑی جو معمولی ترمیم و اضافے کے بعد قدیم درس کی توثیقی شکل ہے۔ ملا قطب الدین، ملا نظام الدین اور عبدالعلی بحر العلوم کا یہ فرنگی محلی سلسلہ' درس نظامی' ہندوستان کا سب سے زیادہ متداول نظام تعلیم ہے جو مندرجہ بالا بڑی درسگاہوں کے علاوہ قریہ قریہ پھیلے ہوئے مکاتب اور چھوٹے مدرسوں میں بھی جزئی طور پر یا بعض غیر اہم ترمیموں کے ساتھ جاری و ساری ہے

(۲) ذریعہ تعلیم بہتر ہے کہ اردو کو بنایا جائے۔

(۳) مکتبوں کا درجہ رکھنے والے اداروں کی میں بات نہیں کرتا۔ ساری بڑی اسلامی درسگاہوں کو مفید اعلیٰ تعلیم کے اداروں کا درجہ دے دیا جائے اور ایک ایک مرکز ایک ایک علم کی اختصاصی تعلیم کے لئے طے پا جائے۔ چھوٹے درجے والے اداروں کو ہائی اسکولوں میں تبدیل کر دیا جائے اور رائج الوقت ہائی اسکول نصاب کو اپنا کر اپنے موجودہ نصاب کے ساتھ اس طرح جوڑا جائے کہ طالب علم پر اسکی سکت سے زیادہ بوجھ نہ پڑے۔ دوسرا بدل (ALTERNAT.VE) یہ ہے کہ ان میں (MULTI-PUR POSE) سسٹم چلایا جائے اور انڈسٹریل ٹریننگ سینٹر کے طور سے کام میں لایا جائے جہاں ان سارے پیشوں کی تعلیم دی جائے جو دوسری جگہ سکھائے جاتے ہیں۔

ان سارے اداروں کو ایک نظام میں پرو دیا جائے اور اس کے لئے ایک کونسل بنائی جائے۔

(۴) مسلم اوقاف کا سرمایہ ان اداروں کی مستقیم مالی حالت کا سدھارنے کے لئے کام میں لایا جائے۔

۱۹۵۰ء کے ایک اندازے کے مطابق ہندوستان میں قدیم انداز کی ۸۸ بڑی درسگاہیں موجود ہیں جن میں درس نظامی دیا جاتا ہے ان میں سب سے اہم دیوبند ہے جس میں ہزار بارہ سو طلبا تعلیم پاتے ہیں جو ایشیا کا ازہر کہلاتا ہے۔

۱۶۹۳ء میں اورنگ زیب کے زمانے میں فرنگی محل میں اس سلسلہ کی بنیاد پڑی جو معمولی ترمیم و اضافے کے بعد تاہم درس کی توثیقی شکل ہے۔ ملا قطب الدین، ملا نظام الدین اور عبدالعلی بحر العلوم کا یہ فرنگی محلی سلسلہ درس نظامی ہندوستان کا سب سے زیادہ متداول نظام تعلیم ہے جو مندرجہ بالا بڑی درسگاہوں کے علاوہ قریہ قریہ پھیلے ہوئے مکاتب اور چھوٹے مدرسوں میں بھی جزئی طور پر یا بعض غیر اہم ترمیموں کے ساتھ جاری و ساری ہے

دوسرا قابلِ ذکر سلسلہ ندوۃ العلماء کا ہے جس کی بنیاد انیسویں صدی
کے آخر میں سر سید کی علی گڑھ تحریک کے ردِّ عمل یا ایک خوشگوار اثر کے طور پر پڑی
لیکن واقعہ یہ ہے کہ جس اصول پر اس کی بنیاد پڑی تھی کہ قدیم و جدید کو آمیز کیا
جائے تو منہ وبہ سازی میں قدیم ذہن اس قدر حاوی رہے کہ جدید کا کما حقہٗ
تصور ہی پیدا نہ ہو پایا۔ اور نتیجہ میں معمولی پیوند کاری کے سوا کچھ حاصل
نہیں ہو سکا۔ عربی ادب کا ذوق زیادہ عام ہو گیا۔ عربی بولنے کی مشق زیادہ
ہو گئی اردو اخبار نویسی اور دینی علمی اداروں میں یہاں کے فارغ التحصیل
طلبہ کی کچھ کھپت ہونے لگی، لیکن اس کے آگے کچھ نہیں۔ ہمیں زیادہ سے زیادہ اتنا
ہو گیا کہ خود علماء میں ایک ELITE طبقہ پیدا ہو گیا۔ لیکن مجموعی طور سے کوئی تبدیلی نہیں
ہوئی۔ "مبنائے کہنہ کا باداں کنند، اول آں بنیاد را ویراں کنند" رومی کے اس انقلابی
تصور کا یہاں بھی کوئی سوال نہیں اٹھا!

تصنیفی صورت میں ہمارے مفکروں نے رائج نظام و نصاب کے سلسلہ میں
اب تک جو کوششیں کی ہیں ان کو کچھ سراغ منتشر صورت میں شبلی (۱۸۹۴ء)
ابوالحسنات ندوی (قدیم درسگاہیں ۱۹۲۱ء) مناظر احسن گیلانی
(ہندوستان میں مسلمانوں کا نظامِ تعلیم و تربیت ۱۹۴۰ء) اور آصف
فیضی (مڈل ایسٹ جرنل ۱۹۵۴ء) کے یہاں مل جاتی ہیں۔

دو غیر معروف مگر زیادہ ہمہ گیر اور اہم منظم باقاعدہ اور شعوری کوشش
قابلِ ذکر ہیں: ایک جو جامعہ جوبلی (۱۹۴۶ء) کے موقع پر اسلامی دنیا کے مشہور عالم
اور مفکر علامہ موسیٰ جار اللہ نے ذاکر صاحب کی فرمائش پر بالکل نیا نصاب مرتب
کر کے اپنے تبصرے کے ساتھ پیش کیا۔ اور دوسرا جو مدرسہ عالیہ رام پور کی مشہور
عالمِ اسلامی درسگاہ کے پرنسپل عبدالسلام خاں نے جو قدیم نصاب کو سامنے رکھ
کے اور اس تسلسل کو برقرار رکھتے ہوئے اپنا اصلاحی نصاب (۱۹۴۱ء—۱۹۵۱ء)
مدلل اور مربوط نکھرا انگیز تبصرہ کے ساتھ پیش کیا۔

اور اس سلسلہ میں آخری کوشش سنٹرل وقف کونسل کا مجوزہ "جدید نصاب تعلیم مدارس عربیہ ہند کے لئے" کے نام سے ایک کتابچہ کی صورت میں میرے پیش نظر ہے جس کی ترتیب میں مولانا محمد طیب، مولانا عتیق الرحمٰن عثمانی، مولانا سید علی نقی، پروفیسر آصف فیضی، پروفیسر اجمل خاں، پروفیسر عبدالوہاب بخاری، اسد اللہ کاظمی، مولانا محمد میاں فاروقی، مولانا سعید احمد اکبرآبادی شریک رہے ہیں۔ یہ کام ۱۹۶۶ء میں انجام کو پہنچا ہے۔ اول الذکر نادر تحریف اور آخر الذکر ما معہ مرکز تربیت جمالیہ

مگر بنیادی طور سے مسئلہ اب بھی بحث کا محتاج ہے: علما کو زندگی کی دوڑ میں اپنے برابر کا شریک بنانا ہے اور عالم کا وہ تصور اپنانا ہے جو عہد زوال سے پہلے تھا — یا بنیادی طور سے عالم دین پیدا کرنا ہیں اور ترقی پسندی کے ساتھ — یا محض عالم دین پیدا کرنا ہے؟ پیوند کاری کے بھی بغیر!!! ہندوستان اور بیرون ہند دونوں کی کوششیں اور افکار ہمارے سامنے ہیں۔ ایک جگہ ٹھونکا پیٹی، مرمت اور پیوند کاری کا تصور غالب ہے جہاں بنیاد اب بھی مذہب ہی کو رکھا گیا ہے۔ دوسری جگہ انقلاب سے کم بات نہیں اور بنیاد زندگی اور علم کو بنایا گیا ہے کیا توازن کی مزید راہیں نہیں نکل سکتیں؟

بعونِ صناعِ مکین و مکان و بفضلِ خلاقِ زمین و زمان

۱۹

اُردو کا کلاسیکی ادب

مقالاتِ سرسیّد

حصہ پنجم

اخلاقی اور اصلاحی مضامین

ناشر

مجلسِ ترقیِ ادب ۲۔ نرسنگھ داس گارڈن کلب روڈ لاہور

مقالات سرسید ، ، جلد پنجم

طبع دوم : اپریل ۱۹۹۰ء

تعداد : ۱۱۰۰

ناشر : احمد ندیم قاسمی
ناظم مجلس ترقی ادب ، کلب روڈ لاہور
مطبع : فرنٹیر پرنٹنگ پریس ، کوئینز روڈ لاہور
طابع : شوکت جاوید
سرورق وغیرہ : عظیم پرنٹنگ کارپوریشن ، ۳۴۱۰ - غازی روڈ لاہور کینٹ .
قیمت : ۸۰ روپے

خود غرضی اور قومی همدردی

(تہذیب الاخلاق جلد ۷ نمبر ۸ بابت یکم شعبان ۱۲۹۳ھ
صفحہ ۹۶)

پہلا لفظ تو بہت پرانا ھے ، مدت سے ہم سنتے چلے آئے ھیں ، مگر یہ پچھلا لفظ شاید چند روز سے پیدا ھوا ھے ۔ ایسا معلوم ھوتا ھے کہ یکم شوال ۱۳۰۱ نبوی کے بعد اس کی پیدائش ھوئی ھے ، مگر ضرور ھے کہ پچھلے زمانے میں بھی اس کی جگہ کوئی اور لفظ بولا جاتا ھوگا ۔

پچھلے زمانے پر جب ہم نگاہ کرتے ھیں تو قومی همدردی کی بہت سی نشانیاں پاتے ھیں ۔ جدھر جاؤ اُدھر ہزاروں کھنڈرات مسجدوں اور پلوں اور کنوؤں اور مہمان سراؤں کے پاؤ گے ۔ ہزاروں لاکھوں روپے لگا کر لوگوں نے قوم کے آرام کے لیے مہمان سرائیں بنوائی تھیں ، مسجدیں بنوائی تھیں ، کنوئیں کھدوائے تھے ، پل بنوائے تھے جن کے نشانات اب بھی پائے جاتے ھیں ۔ سنہری مسجدیں بنوائیں جن کے بڑے بڑے برج سونے کے کام سے مغرق تھے ۔ نرے سنگ مرمر کی مسجدیں بنوائیں جو موتی مسجدوں کے نام سے مشہور ھوئیں ۔ چینی کی کامدار سراؤں کے دروازے ، مسجدوں کے گنبد تیار کرائے جو آج تک اُسی آب و تاب سے موجود ھیں ۔ اس سے بھی زیادہ کیسی بڑی بڑی عالی شان خانقاھیں تعمیر کیں ۔ اُن کے بنانے میں لاکھوں روپے خرچ کیے ۔ دیہات معافی کے جاگیر میں دیے جن کی لاکھوں روپے کی آمدنی قومی همدردی میں صرف

ہوتی تھی ۔ ہاں مدرسہ وغیرہ بنانے کا اُس قدر خیال نہ تھا ، مگر پھر بھی مدرسے جاری کیے تھے ۔ جب تاریخ کی کتابوں کی بہت تلاش کرو تو معلوم ہوگا کہ فیروز شاہ کے وقت میں کوئی مدرسہ تھا اور کچھ زیادہ نشان نہیں ملتا ۔ دلی کے پرانے کھنڈرات میں تلاش کرو تو اکبر کے عہد میں ماہم انکہ کی بنائی ہوئی مسجد اور اُس کے گرد کوٹھڑیاں پائی جاتی ہیں جس کو لوگ ماہم انکہ کا مدرسہ مشہور کرتے ہیں ۔ غالباً اُس میں چند اندھے قرآن حفظ کرتے ہوں گے ۔ نہایت مشہور اور پر رونق شاہجہان کے عہد میں بھی چند لداؤ کی کوٹھڑیاں شاید پچیس تیس ہوں ، جامع مسجد کے نیچے بنی ہوئی تھیں جو دارالبقا کے نام سے مشہور تھیں اور لوگ کہتے ہیں کہ شاہجہانی مدرسہ تھا اور غالباً جس قدر ادعیہ مثل ختم خواجگان و ختم بخاری اور ختم دلایل الخیرات واسطے سلامتی شاہجہان کے ہوتے تھے وہ سب اسی میں ہوتے تھے ۔ اس سے زیادہ مدرسوں کے بنانے کی ضرورت نہ تھی ، کیونکہ بہت سے طالب علم متفرق مسجدوں میں رہتے تھے ۔ تیل بتی اُن کو مطالعہ کے لیے ملتی تھی ، نذر نیاز ، مردوں کی فاتحہ ، سویم ، چہلم کے بیاروں کے صدقوں کی بہت روٹیاں مسجدوں کے طالب علموں کو مل جاتی تھیں ، ان کا نمونہ ہمارے زمانے تک بھی موجود تھا ۔ فتحپوری اور پنجابی کٹڑا اور کشمیری کٹڑا کی مسجدوں اور شاہ عبد العزیز صاحب کے مدرسے اور حضرت شاہ غلام علی صاحب کی خانقاہ میں سے بہت سے طالب علم مردوں کی روٹیاں کھانے اور فاتحہ درود پڑھنے کو ملتے تھے ۔ اب بھی قومی ہمدردی میں کچھ کسر نہیں ہے ۔ دیکھو اس گئے گزرے زمانے میں بھی مسلمانوں نے کیسی ہمت کی ہے ، کس قدر روپیہ خرچ کر کر جامع مسجد دھلی کی مرمت کی ہے ۔ دلی کی پرانی عیدگاہ کا چبوترا بڑھایا جاتا ہے اُس کا

فرش درست کیا جاتا ہے ، تاکہ قوم کو نماز پڑھنے میں زمین کا اُچان نیچان تکلیف نہ دے ۔ سہارنپور میں دیکھو کئی لاکھ روپیہ خرچ کر کر جامع مسجد نئی بنائی ہے اور پرانی مسجد کو چھوڑ دیا ہے ۔ دیوبند میں دیکھو کیسی عالی شان مسجد بنائی جاتی ہے ۔ اس زمانے میں اگلے زمانوں سے بھی زیادہ مدرسے جاری ہوتے جاتے ہیں ۔ دیکھو پنجاب میں کتنے مدارس اسلامیہ جاری ہوئے ۔ دھلی میں اسلامی مدرسہ جاری ہوا ۔ لکھنؤ میں مدرسہ اسلامیہ قائم ہوا ۔ دیوبند کے مدرسے کا تو کچھ پوچھنا ھی نہیں ۔ افتخار العلماء و فخر الکملا امام اعظم عہد شیخ زمان و صاحبین دوران مدرس و مہتمم ہیں ۔ پھر سہارنپور میں ، انبیٹھ میں مدارس اسلامی موجود ہیں ۔ غرضیکہ بہت سی جگہ مدارس جاری ہیں ۔ پھر قومی ہمدردی کے لفظ کو نیا لفظ کہنا صحیح نہیں ، ہاں شاید یہ ترکیب لفظی نئی ہو ، مگر اسی مضمون کا پہلے بھی ضرور کوئی لفظ ہوگا جو ہماری یاد سے جاتا رہا ہے ۔ جبکہ ہم یہ باتیں سنتے اور خیال کرتے ہیں تو دل میں خیال پیدا ہوتا ہے کہ بے شک ہم لوگوں میں قومی ہمدردی قدیم سے چلی آتی ہے اور اب بھی بہت پائی جاتی ہے ، مگر جب زیادہ غور کر کے دیکھتے ہیں تو وہ سب دھوکا ھی دھوکا پایا جاتا ہے (قطع نظر اس بحث کے کہ یہ کام قوم کو مفید ہیں اور قوم کو اُس کی ضرورت ہے یا اس سے زیادہ اور چیزوں کی ضرورت ہے) جب اُن لوگوں کے جنھوں نے یہ کام کیے اور کر رہے ہیں دل سے پوچھو تو معلوم ہوگا کہ وہ یہ تمام کام اُس خیالی جوش میں کر رہے ہیں کہ ہم بڑے ثواب کے کام میں مصروف ہیں اور ثواب کی گٹھڑیاں باندھ رہے ہیں ۔ مرتے ھی یہ سب کام ہم کو بہشت میں لے جاویں گے اور بہشت میں بڑے بڑے درجے پاویں گے ۔ تاج ہمارے سر پر ہوگا اور ایک موتی کا محل جنت میں ملیگا ۔

حوریں تصرف کو ہوں گی جن کو ہمارے سوا کسی نے چھوا بھی نہ ہوگا ۔ پھر اُن کی تعداد چار پر بھی محدود نہ ہوگی ، بے انتہا جتنی چاہو ۔ غلمان بھی نہایت خوبصورت معلوم نہیں تصرف یا خدمت کو ملیں گے ۔ باغ ہوگا ، میوہ ہوگا ، نہریں ہوں گی ۔ شراب ہوگی ۔ پئیں گے اور چین کریں گے اور کہا کریں گے کہ حافظ نے کیسا غلط یہ شعر کہا تھا :

بدہ ساقی مئے باقی کہ در جنت نخواہی یافت
کنار آب رکنا باد و گل گشت مصلیٰ را

ہم بھی نہایت ادب اور صدق دل سے کہتے ہیں کہ یہ سب کچھ ہوگا ، خدا ہم کو بھی نصیب کرے ، مگر یہ تو فرمائیے کہ یہ سب کام خود غرضی کے ہیں یا قومی ہمدردی کے ۔ کوئی کہے ۔ میں تو نہ مانوں کہ یہ کام قومی ہمدردی کے ہیں ۔ یہ تو بالکل ایسے ہی کام ہیں جیسے کہ ایک رند مشرب دنیا میں انہی عیشوں کے حاصل کرنے کو کرتا ہے ۔ اُس میں اور اُن میں اتنا فرق ہے کہ اُنھوں نے نقد کو نسیہ پر چھوڑا ہے اور دوسرے جہاں میں ان عیشوں کے حاصل کرنے کی لالچ سے یہ کام کیے ہیں ۔ غور کرنے کی بات ہے کہ باغبانوں سے اپنے چین کے لیے مزدوری دے کر باغ لگوانا ، مزدوروں کو مزدوری دے کر اپنے آرام کے لیے محل چنوانا ۔ کلال کو دام دے کر اپنی عیاشی کے لیے شراب کھنچوانا اور علاوہ اس کے روپیہ خرچ کر کر سامان عیش اور لذائذ نفسانی کا جمع کرنا کیا قومی ہمدردی گنی جاوے گی ؟ نعوذ باللہ ہرگز نہیں ، یہ تو عین خود غرضی ہے ۔ پھر وہ باتیں جو ثواب کے لالچ سے کی جاتی ہیں کیوں قومی ہمدردی گنی جاویں گی اور اگر ہم سے پوچھو تو ثواب بھی نہیں ۔ گدھے کھایا کھیت جس کا پاپ نہ پن ۔

اسلام کا صحیح مسئلہ یہی ہے کہ اسی کام کے کرنے میں ثواب ہے جس کی ضرورت ہے - دیکھو کوئی اجر ہجرت سے زیادہ نہ تھا جس کی اس وقت بڑی ضرورت تھی - فتح مکہ کے بعد کچھ بھی نہ تھا - جیش اسامہ کی تیاری کے لیے جو چار ٹکے کا اسباب ابو بکر صدیق رضؓ حاضر کیا جس کی ضرورت تھی مگر اب اس کی برابری کوہ احد کے برابر سونا بھی نہیں کر سکتا - یہ سچا اصول مذہب اسلام کا ہے ، مگر کوئی بھی اس کی پروا نہیں کرتا -

قوم کی حالت اور اسلام کی حرمت کیسی ہی خراب ہوتی جاوے اس کے اسباب پر غور کرنے اور اس کے رفع کرنے کا کسی کو خیال نہیں ہے - اپنے خیال کے مطابق جو اپنے ثواب اور دوسرے جہان میں اپنے چین کرنے کے کام سمجھتے ہیں وہ کرتے ہیں - پھر کس طرح خیال ہو سکتا ہے کہ وہ قومی ہمدردی کے کام ہیں بلکہ ٹھیٹ خود غرضی ہے اور امید ہے کہ وہ بھی حاصل نہ ہوگی -

شاہ ولی اللہ کے تعلیمی نظریات

جناب محمد نعیم صاحب صدیقی ندوی ایم، اے (علیگ)
رفیق دار المصنفین اعظم گڈھ

بعض اہل علم کا خیال ہے کہ عربی مدارس کے نصاب تعلیم میں مقصود بالذات علوم یعنی حدیث وتفسیر سے جو بُعد اور منطق و فلسفہ سے جو خصوصی اعتنا پایا جاتا ہے وہ ہمیشہ ہی اس کی خصوصیت رہی ہے۔ لیکن حقیقت یہ نہیں ہے بلکہ تاریخ سے معلوم ہوتا ہے کہ لودیوں کے عہد تک منطق وکلام کی تعلیم بہت ہی برائے نام ہوتی تھی اور غالباً اس فن میں صرف دو ہی کتابیں قطبی اور شرح صحائف داخل درس تھیں۔

اس کے بعد پندرھویں صدی عیسوی کے اواخر میں جب سکندر لودی سریر آرائے حکومت ہوا تو علوم عقلیہ کا عروج شروع ہوا۔ عہد اسلامی کا شہرۂ آفاق مورخ ملا عبدالقادر بدایونی لکھتا ہے۔

"ہندوستان میں معقولات کا فروغ سکندر لودی کے عہد میں شیخ عزیز اللہ اور شیخ عبداللہ کے ذریعہ ہوا سکندر خود بھی علم کا بہت شائق اور علما نواز حکمراں تھا۔"

پھر جب ہندوستان کے سیاسی مطلع پر مغلوں کا آفتاب اقبال ضو فگن ہوا تو اہل نظر سے مخفی نہیں کہ ہمایوں بادشاہ عقلی علوم کا بے حد دلدادہ تھا۔ اور الناس علی دین ملوکہم کے مصداق ہمیشہ دینی علوم اور طریقے عام ہوئے جو وقت کے اقتضا

علمی کی دلچسپی کا باعث رہے ہمایوں نے ان علوم کو فروغ دینے میں کلی توجہ صرف کی۔
ہمایوں کے بعد عہد اکبری میں جہاں دوسرے فکری و ذہنی انقلابات رونما ہوئے
ہیں اس کا اثر ہمارے نصاب تعلیم پر بھی بہت گہرا پڑا بقول بدایونی "اکبر کا ایوان
حکومت فلسفہ و حکمت کے ترانوں سے گونج اٹھا"۔
اسی اثنا میں شاہ فتح اللہ شیرازی جو علوم عقلیہ میں فقود النظیر تھے ہندوستان
آئے۔ اکبر نے انھیں صدر الصدور کے منصب پر فائز کیا۔ شاہ شیرازی نے
ہندوستان میں عقلی علوم کو فروغ دینے اور انھیں عام کرنے کے لئے بے انتہا
جد و جہد کی جس کے نتیجہ میں بقول علامہ آزاد بلگرامی یہاں معقولات کے ایک
نئے دور کا آغاز ہوا۔ ۱۵۸۶ء میں اکبر بادشاہ نے مدارس میں علوم نقلیہ
(قرآن، حدیث اور فقہ) میں نہایت کمی کر کے علوم مروجہ (فلسفہ، طب، ریاضی
نجوم، ہیئت اور کیمیا) کی تدریس کے احکامات جاری کر دیئے۔ اور اس کے لئے
بیرونی ممالک سے ماہرین تعلیم بلوائے۔ ان اہم تبدیلیوں کے نتیجہ میں عہد اکبری
کا نصاب صرف علوم عقلیہ کا مجموعہ ہو کر رہ گیا جس میں پندرہ کتابیں صرف منطق
فلسفہ اور کلام کی شامل تھیں۔ اور اس کے مقابل نقلی علوم جو اصل غایت
مقصود ہیں ان میں صرف بیضاوی اور مشکوۃ کا ذکر ملتا ہے
تعجب ہے کہ عربی نصاب تعلیم میں جن نقائص اور خامیوں کا آج عام احساس
کیا جا رہا ہے۔ علامہ ابن خلدون کی نگاہ بصیرت نے چودھویں صدی عیسوی میں
ہی اس کی نشاندہی کر دی تھی۔ چنانچہ وہ اپنے شہرۂ آفاق مقدمہ تاریخ میں
رقم طراز ہیں۔

"وہ علوم جو دوسرے علوم کا آلہ ہیں۔ مثلاً عربیت اور منطق
وغیرہ تو ان کو صرف اسی حیثیت سے دیکھنا چاہیئے کہ وہ فلاں علم کا

آلہ ہیں۔ ان میں نہ کلام کو وسعت دینی چاہیے نہ مسائل کی تفریع کرنی چاہیے۔ کیونکہ ایسا کرنا اس کو اصل مقصد سے خارج کر دیتا ہے۔ ..... ان علوم آلیہ میں مشغول ہونا عمر ضائع کرنا ہے۔ اور لایعنی کام میں مشغول ہونا ہے۔ جیسا کہ متاخرین نے نحو، منطق اور اصول فقہ کے متعلق کیا ''

عہد جہاں گری میں یکایک ہوا کا رخ کچھ بدلا.. اور شیخ عبدالحق محدث دھلوی اصلاح کا علم ہاتھ میں لے کر نمودار ہوئے۔ پھر ان کا قلم عمر بھر قرآن و حدیث کے اسرار و حکم کی کشف و تحقیق میں گہر افشانی کرتا رہا۔ تاکہ عام اہل علم کے معقولی رنگ میں ڈوبے ہوئے دل و دماغ میں احساس کی لہریں پیدا ہوں۔ اور وہ منتہائے مقصود علوم کی تحصیل کے لئے تیار ہوں۔ بلاشبہ یہ ایک مشکل و دشوار کام تھا۔ اور حقیقت بھی یہ ہے کہ شیخ محدث کو ہندوستان میں ترویج حدیث کے مقصد میں خاطر خواہ کامیابی نہ ہو سکی تاہم انکے اس اہم کارنامے سے انکار ممکن نہیں کہ انھوں نے اس سرزمین میں حدیث کی تخم ریزی ضرور کر دی۔ جو بالآخر شاہ ولی اللہ اور ان کے خانوادہ عالیہ کی جد و جہد سے شجر بار آور ثابت ہوا۔

عالمگیر کے عہد میں فرنگی محل کے خانوادۂ فضل و کمال کے ایک نامور فرزند ملا نظام الدین سہالوی نے اسلامی مدارس کے لئے ایک نیا نصاب درس مرتب کیا جو آج بھی باوجود ترمیم و اضافے کے ''درس نظامی'' کے نام سے معروف ہے اور ڈھائی سو سال گذر جانے کے باوجود کلکتے سے پیشاور تک کے بیشتر عربی مدارس میں مروج ہے اس حقیقت سے انکار ممکن نہیں ہے کہ جب ملا نظام الدین نے یہ نصاب رائج کیا تھا۔ اس وقت بلاشبہ یہ ایک اہم کام انجام پایا تھا۔ اور بحر العلوم عبدالعلی، قاضی حمد اللہ، محب اللہ بہاری، قاضی مبارک اور ملا حسن جیسے اعیان علم و فن اسی نصاب کے فیض یافتہ تھے۔ لیکن پھر اسی نصاب سے جو ذہنی و فکری اور علمی و مذہبی

انحطاط پیدا ہوا اس کا مشاہدہ برابر ہو رہا ہے۔ اس کے منجملہ اور اسباب کے ایک اہم سبب یہ بھی ہے کہ قدیم نصاب میں معقولات کی جو بیس پچیس کتابیں داخل تھیں بعد میں انھیں بھی ناکافی تصور کر کے مزید اضافہ کیا گیا۔ اور علوم نقلیہ کو محض دو لیے کی شکل میں پڑھا دینا کافی سمجھا جاتا ہے یہ صورت حال ہندوستان کے کم و بیش تمام عربی مدارس میں اب بھی نظر آتی ہے۔

منطق و فلسفہ کی اہمیت سے انکار نہیں۔ لیکن جس طرح زمانہ سابقہ میں اس فن کی صرف دو کتابیں داخلِ نصاب تھیں۔ اسی طرح موجودہ زمانے میں بھی یہ علوم صرف اسی حد تک پڑھائے جائیں جتنی عملی زندگی میں ان کی ضرورت پیش آئے بس پھر اس کے بعد نقلی علوم کے اسرار و رموز اور معرفت و حکمت کے خزانے طالب علم کے سامنے الٹ دیئے جائیں جن سے وہ اپنے جیب و دامان کو مالا مال کرلے۔

عربی مدارس کے موجودہ نصاب درس میں ایک بڑا نقص یہ بھی ہے کہ اس میں "زمانے کا احساس" مفقود ہے۔ قدیم نصاب کا عہد بعہد جائزہ لینے سے یہ حقیقت واضح ہو کر سامنے آتی ہے کہ ہر زمانہ کا نصاب تعلیم اس عہد کے مخصوص رجحانات اور میلانات کا آئینہ دار تھا۔ لیکن ڈھائی صدی قبل ملا نظام الدین نے جو نصاب درس رائج کیا تھا وہ اس طویل ترین مدت سے تقریباً جوں کا توں قائم ہے رفتار زمانہ نے جو نت نئے تقاضے پیدا کئے ہیں اس کی روح کہیں نظر نہیں آتی۔

انیسویں صدی کے اواخر میں انجمن ندوۃ العلماء نے تعلیمی نظام کے قدیم ڈھانچے میں تغیر پیدا کرنے کے لئے اپنا دارالعلوم لکھنؤ میں قائم کیا تو غالباً یہ پہلی کوشش کی جس نے صدیوں کے جمود کو توڑا اور پرسکون سمندر میں ارتعاش پیدا کیا۔ اس میں شک نہیں کہ ندوہ نے اپنے مقصدِ قیام کو بڑی حد تک پورا کرنے کی کوشش کی لیکن اس اعتراف کے ساتھ یہ عرض کئے بغیر بھی نہیں رہا جاتا کہ اس ادارے نے

ادبیاتِ عربی کو کچھ اس طرح اپنے نصاب میں فوقیت دی کہ وہ محض ایک ردِ عمل ہو کر رہ گیا۔ یعنی قدیم نصاب میں عربی ادب سے بے اعتنائی اور معقولات سے شغف جس حدِ غلو تک پہونچا ہوا تھا۔ بعینہ وہی صورت ندوہ کے نصاب میں عربی ادبیات کو حاصل ہو گئی۔ نتیجہ یہ ہوا کہ ملک کی اس مثالی درسگاہ اور مرکزی ادارے سے اہلِ قلم ادبا، صحافیوں اور عربی ادب کے ماہرین کی ایک پوری نسل تو تیار ہو کر نکلی۔ لیکن ابھی تک اس کی زمین سے کوئی ممتاز فقیہ، محدث اور مفسر ایسا نہ اٹھ سکا جو اپنے علم و فضل سے ایک عرصہ عالم پر چھا گیا ہو۔ بایں ہمہ ندوہ کا یہ کارنامہ یقیناً یادگار رہے گا کہ اس نے قدامت پسند علماء میں بھی زمانے کا احساس تازہ کر دیا۔

اصلاحِ نصاب اور طریقہ تعلیم کے سلسلہ میں اسلام کے اخترِ تاباں شاہ ولی اللہ محدث دہلوی کا نام بہت ممتاز ہے۔ انھوں نے اپنی متعدد تصانیف میں تعلیم و تعلم کے بارے میں ماہرین کی رہنمائی فرمائی ہے۔ ان خامیوں کو اجاگر کیا ہے۔ جو طریقہ تعلیم کے سلسلہ میں متعلمین کے لئے مشکلات پیدا کر سکتی ہیں۔ ان نئے علوم کو روشناس کرایا جو کتاب و سنت کی تفہیم میں معاون بن سکتے ہیں اور ان طریقوں کا ذکر کیا جو نظامِ تعلیم میں نئی تبدیلیاں لا سکتے ہیں۔

شاہ ولی اللہ صاحب ملا نظام الدین فرنگی محلی کے معاصر تھے۔ عہدِ عالمگیری کے آخر میں ولادت ہوئی۔ عالمگیر کے بعد متعدد حکمرانوں کے نشیب و فراز دیکھے۔ یہ ایک تاریخی حقیقت ہے کہ عہدِ مغلیہ کے آخری سلاطین میں اپنے اسلاف کی طرح شاہین کا جگر اور عقابی قوتِ پرواز باقی نہیں رہ گئی تھی۔ انکی تلوار صیقل زدہ ہونے کے بجائے کند ہو چکی تھی۔ اور انمیں ہوترنگ کے بجائے صرف نااہلی کا جل ترنگ رہ گیا تھا مذہبی ہونے کے باوجود ان میں مذہب کی اصل روح نہ تھی۔ اس صورتِ حال کا نتیجہ یہ ہوا کہ اس عہدِ زوال میں وہی علوم فروغ پا رہے تھے جو کسبِ معاش میں معاون ثابت ہو سکیں۔ علامہ سید سلیمان ندوی نے اس عہد کی تعلیمی حالت

کی بہت عمدہ تصویر کھینچی ہے رقمطراز ہیں۔

"مدرسوں کا گوشہ گوشہ منطق و حکمت کے ہنگاموں سے پرشور تھا۔ فقہ و فتاوی کی لفظی پرستش ہر مفتی کے پیش نظر تھی۔ مسائل فقہ میں تحقیق و تدقیق ۔۔۔۔ سب سے بڑا مذہبی جرم تھا۔ عوام تو عوام خواص تک قرآن پاک کے معانی و مطالب اور احادیث کے احکام و ارشادات اور فقہ کے اسرار سے بے خبر تھے۔"

اپنے عہد کے ان تعلیمی حالات کو دیکھکر شاہ صاحب کا دل درد و اضطراب سے تڑپ اٹھا۔ وہ اپنے ایک مکتوب سامی میں ہم عصر علمار کو خطاب کرتے ہوئے کہتے ہیں۔

"اے بدعقلو! جنھوں نے اپنا نام علمار رکھ چھوڑا ہے تم یونانیوں کے علوم میں ڈوبے ہوئے ہو۔ اور صرف، نحو اور معانی میں غرق ہو اور سمجھتے ہو کہ یہی علم ہے۔ یاد رکھو علم یا تو قرآن کی کسی آیت محکم کا نام ہے۔ یا سنت ثابتہ قائمہ کا۔ چاہیئے کہ قرآن سیکھو۔۔۔۔۔ حضور کی پوری روش کی پیروی کرو اور آپ کی سنت پر عمل کرو۔"

"الجزر اللطیف" میں شاہ صاحب نے اپنی درسیات کی جو فہرست درج کی ہے اس سے ان کے تعلیمی نظریے کی تعیین میں کافی مدد ملتی ہے۔ وہ فہرست حسب ذیل ہے۔

نحو : کافیہ، شرح جامی۔

منطق : شرح شمسیہ، شرح مطالعہ

فلسفہ : شرح ہدایۃ الحکمہ

کلام : شرح عقائد نسفی۔

فقہ : شرح وقایہ، ہدایہ کامل

اصول فقہ : حسامی۔

بلاغت : مختصر، مطول

طب : موجز القانون

حدیث : ترمذی کامل، مشکوٰۃ شریف، صحیح بخاری۔

تفسیر : مدارک، بیضاوی۔

یہاں ایک بات خاص طور سے قابل ذکر ہے جس کی تائید مذکورہ بالا نصاب درس سے بھی ہوتی ہے۔ وہ یہ کہ شاہ صاحب جس وقت طلب علم کی منزلیں طے کر رہے تھے ملک کی عام تدریسی فضا پر معقولات کی دبیز تہ جمی ہوئی تھی۔ لیکن جیسا کہ شاہ صاحب نے خود ہی "انفاس العارفین" میں تصریح کی ہے کہ معقولات میں انھوں نے جو کتابیں پڑھیں ان کی کل کائنات یہ تھی۔

منطق میں : قطبی اور شرح مطالع

فلسفہ میں : شرح ہدایۃ الحکمہ

ہندسہ و حساب میں : بعض مختصر رسالے

بس۔ اس سے معلوم ہوتا ہے کہ نظام تعلیم کے متعلق شاہ صاحب کا جو مخصوص نظریہ ہے اس کی تخم ریزی شاہ عبدالرحیم صاحبؒ ہی نے کر دی تھی۔ جن سے شاہ صاحب نے تحصیل کی تھی۔ اہل نظر محققین اس بات پر متفق ہیں کہ ہندوستان میں صحاح ستہ کی تدریس کا رواج اسی وقت سے ہوا ہے۔ جب شاہ صاحب اور ان کے نامور اخلاف نے اسکو اپنی محنتوں سے رواج دیا۔ اور اپنی عمر عزیز کا بیشتر حصہ اس راہ میں صرف کر دیا۔

شاہ صاحب نے اپنے عہد کے تعلیمی حالات کا غائرانہ جائزہ لینے کے بعد اچھی طرح سمجھ لیا تھا کہ مروجہ طریقہ تعلیم اور نصاب درس قطعی ناقص اور غیر مفید ہے۔ مبدأ فیاض سے انھیں خوب و ناخوب کو پہچاننے کا خاص ملکہ بھی ودیعت ہوا تھا۔ "الجزء اللطیف" میں اپنے خود نوشت حالات زندگی میں رقمطراز ہیں۔

"اس کے علاوہ مجھے وہ ملکہ عطا فرمایا گیا ہے جس کے ذریعہ سے میں یہ تمیز کر سکتا ہوں کہ دین کی اصل تعلیم جو فی الحقیقت آنحضرت صلی اللہ علیہ وسلم کی لائی ہوئی ہے وہ کیا ہے۔ اور وہ کون کون باتیں ہیں جو بعد میں اس میں ٹھونسی گئی ہیں یا جو کسی بدعت پسند فرقے کی تحریف کا نتیجہ ہیں۔"

شاہ صاحب اپنے نظریہ تعلیم کی مزید وضاحت اور درس نظامی کے متعلق اپنے خیالات کا ذکر کرتے ہوئے "وصیت نامہ" میں لکھتے ہیں۔

"تجربہ سے یہ ثابت ہوا کہ طریق تعلیم یہ ہونا چاہئے کہ پہلے صرف و نحو کے تین تین چار چار درسی رسائل طالب علم کی استعداد اور ذہن کے مطابق پڑھائے جائیں۔ اس کے بعد تاریخ یا حکمت کی کوئی کتاب پڑھائی جائے جو عربی زبان میں ہو اور تعلیم کے وقت معلم کتب لغت کا طریقہ اور اس کے مشکل مقامات کے حل سے طالب علم کو مطلع کرتا رہے جب طالب علم کو عربی زبان پر قدرت ہو جائے تو مؤطا بروایت یحییٰ بن یحییٰ مصمودی پڑھائی جائے۔ اسے کسی حال میں نہ چھوڑا جائے۔ یہ علم حدیث کی اصل و اساس ہے ..... اس کے بعد قرآنِ عظیم کی تعلیم دی جائے۔ اس طور پر کہ بغیر تفسیر کے صرف ترجمہ پڑھایا جائے۔ مگر جہاں کہیں شان نزول یا قاعدۂ نحویہ میں کوئی مشکل پیش آئے وہاں رک جائے۔ اور پوری طرح اس مقام کو حل کیا جائے اس کے بعد تفسیر جلالین بقدر ضرورت پڑھائیں۔ اس طرح پڑھانے میں بڑا فیض ہے۔ اس کے بعد ایک کتاب حدیث مثلاً صحیح البخاری یا صحیح مسلم وغیرہ اور کتب فقہ، عقائد و سلوک وغیرہ پڑھائیں۔ اور دوسرے وقت کتب دانشمندی پڑھائیں۔ مثلاً شرح ملا قطبی ۔ الا ما شاء اللہ۔"

"اگر ممکن ہو تو طالب علم ایک دن مشکوۃ پڑھے اور دوسرے دن شرح طیبی

جس قدر پہلے دن مشکوۃ پڑھی تھی ۔ یہ نہایت نفع بخش ہے ۔"

شاہ صاحب کے متذکرہ صدر "وصیت نامہ" کا تجزیہ کرنے سے کئی اہم باتیں معلوم ہوتی ہیں ۔

۱۔ شاہ صاحب کے نزدیک نصابِ درس میں اولیت اور سب سے زیادہ اہمیت گرامر (صرف ونحو) کو حاصل ہے ۔ اور اس کا مقصد یہ ہے کہ طالب علم کی بنیاد مضبوط ومستحکم ہوجائے ۔ اور دوسرے فنوں کی مشکل کتابوں کے حل کرنے میں کوئی دشواری پیش نہ آئے ۔

۲۔ تحصیلِ حدیث میں مؤطا امام مالک کو فوقیت دی جائے ۔ اور اس میں بھی نسخۂ مصمودی پر اعتماد کیا جائے ۔ بقول شاہ عبدالعزیز محدث دہلوی "جن ائمہ نے مؤطا کو امام مالک سے روایت کیا ہے ۔ ان کی تعداد ایک ہزار ہے" لیکن ان تمام روایات میں مصمودی (یحی بن یحی اللیثی المصمودی المتوفی ۲۳۲ھ) کی روایت کو معتبر ترین اور معقول ترین قرار دیا جاتا ہے ۔ یہی وجہ ہے کہ شاہ صاحب نے مؤطا نسخہ مصمودی کی تدریس پر یہ کہکر خصوصی توجہ دی ہے کہ " اسے کسی حال میں نہ چھوڑا جائے کہ یہ حدیث کی اصل واساس ہے ۔"

۳۔ علمِ حدیث میں مؤطا کی تحصیل کے بعد پہلے قرآن کا صرف ترجمہ اور پھر تفسیر کا درس دیا جائے ۔

۴۔ اس کے بعد حدیث کے دوسرے مستند ذخائر سے استفادہ کیا جائے یعنی صحاح ستہ اور مسانید وسنن ۔

۵۔ اس "وصیت نامہ" کی سب سے زیادہ لائق ذکر بات یہ ہے کہ شاہ صاحب نے معقولات کا ذکر تمام علوم کے بعد نہایت غیراہم انداز میں کیا ہے اور اس میں صرف ایک کتاب شرح ملا قطبی پڑھ لینے کو کافی خیال کیا جاتا ہے ۔

آج اسلامی مدارس کے حلقہائے درس مذاہب اربعہ کی فقہی بحثوں اور اختلافات سے
لونجتے رہتے ہیں جس کے باعث طلبا ء کے فکر و ذہن میں ریب و شک کے ساتھ بہت سی گتھیاں
الجھ کر رہ جاتی ہیں۔ شاہ صاحب کا فلسفہ تعلیم اس سلسلہ میں بھی جدا ہے۔ وہ ائمہ اربعہ
ے اقوال کو جمع کر کے ان میں باہم تطبیق پیدا کرنے کے قائل ہیں۔ چنانچہ وہ حنفی، شافعی، اور
مالکی تینوں مذاہب کو ایک ہی درجے پر مانتے ہیں۔ اور اس کی وجہ یہ قرار دیتے ہیں کہ ان
مسالکِ ثلاثہ کا منبع و سرچشمہ مؤطا امام مالک ہی ہے۔ کیونکہ امام محمد رحمۃ کی کتابوں سے
وہ حنفی فقہ کو اخذ کرتے ہیں) اور امام شافعی دونوں امام مالک کے ارشد تلامذہ میں
تھے۔ جیسا کہ اوپر ذکر آچکا ہے۔ مؤطا کی اسی اہمیت کے باعث وہ علم حدیث میں اس کی
تدریس کو لازمی قرار دیتے ہیں۔

اگر تدریسِ فقہ کے وقت شاہ صاحب کا یہ اصولِ تطبیق پیشِ نظر رہے تو اس
غلط فہمی کا ازالہ ہو جائے گا۔ کہ ہر فقہی مسلک ایک جداگانہ ملت کا حامل ہے۔ بلکہ
حقیقت یہ ہے کہ تمام مکاتبِ فکر اصل شریعت مطہرہ کے مختلف شعبے ہیں جن کا ماخذ و
منبع ایک ہی ہے۔ اس طرح سے بہت سے احکام کے بارے میں ذہن، انتشارِ فکر اور
شکوک و شبہات سے محفوظ رہے گا۔

"عقد الجید" میں جہاں شاہ صاحب نے عالم متبحر کی تعریف کی ہے۔ اس میں کہیں بھی
معقولات میں مہارت کا ذکر نہیں ملتا ہے، جس سے موجودہ زمانے کے اس عام خیال
کی تردید ہو جاتی ہے کہ علماء کا طغرائے کمال دراصل منطق، کلام اور فلسفہ و حکمت
ہیں۔ چنانچہ شاہ صاحب رقمطراز ہیں۔

"عالم متبحر وہ ہوتا ہے جو صحیح الفہم، عربی زبان سے واقف
اسالیبِ کلام اور مراتبِ ترجیح کا عارف اور کلامِ عرب
کے سمجھنے میں نہایت تیز ہو..... حدیث، فقہ اور تفسیر

کے اسرار و رموز کا واقف کار اور اصول تطبیق پر
عامل ہوئے"

خلاصہ کلام یہ کہ شاہ صاحب کے مذکورہ بالا تعلیمی نظریات درحقیقت ایک طویل مشاہدہ اور تجربہ کا نچوڑ ہیں۔ اس لئے یقیناً وہ اس لائق ہیں کہ ان کی روشنی میں قدیم نصاب درس میں مفید و کارآمد اصلاحات نافذ کی جاسکتی ہیں، لیکن افسوس ہے کہ ابھی تک کسی مرکزی عربی دارالعلوم نے ولی اللہی طریقہ تعلیم کو دلیلِ راہ نہیں بنایا ہے۔ خود دارالعلوم دیوبند جو فکر ولی اللہی کا سب سے بڑا علمبردار ہے۔ درس نظامی کو اپنا دین وایمان بنائے ہوئے ہے۔ اور اس کے نصاب درس میں آج کافی تبدیلی وترمیم کے بعد بھی معقولات کی بکثرت کتابیں داخل ہیں۔

بہرحال اگر شاہ صاحب کے طریقہ تعلیم کو اپنایا جائے تو قوی امید ہے کہ طلبار کا ذہنی جمود، مذہبی تنگ نظری اور پست ہمتی کا خاتمہ ہو جائے گا۔ جو قدیم نصاب کی دین ہے۔ اور اس کے بجائے نئی نسل کے فکر و نظر میں وسعت، ان کے مذہب وعقیدہ میں پختگی، رواداری، عالی ہمتی اور خیالات میں عقابی قوت پرواز پیدا ہو سکتی ہے۔"

بقیہ صـ۲۲۴ کا

اس تبصرہ میں راقم الحروف نے ڈاکٹر خالدی صاحب کی اہم اور فاش غلطیوں پر گرفت کی ہے۔ ترجمہ کی معمولی بے احتیاطیوں کو نظر انداز کر دیا ہے لیکن اسکے باوجود تبصرہ خاصہ طویل ہو گیا۔ اسکی وجہ میری یہ خواہش تھی کہ یہ مقالہ صرف "غلط نامہ" نہ ہو کر رہ جائے بلکہ قارئین برہان کیلئے مفید اور معلومات افزا ہو۔ آخر میں ایک بار پھر میں ڈاکٹر ابو النصر خالدی صاحب کا شکریہ ادا کرتا ہوں کہ انکے خلوص نیت اور حق جوئی و حقیقت طلبی نے میرے لئے آثار عمرین کے تحقیقی مطالعہ کا قیمتی موقع فراہم کیا۔ وآخر دعوانا أن الحمد للہ رب العالمین۔